

Cámara de Representantes

XLVIII Legislatura

DIVISIÓN PROCESADORA DE DOCUMENTOS

Nº 145 de 2015

S/C

Comisión de Educación y Cultura

PRESIDENTE DEL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Versión taquigráfica de la reunión realizada el día 8 de julio de 2015

(Sin corregir)

Preside: Señora Representante Graciela Bianchi, Vicepresidenta.

Miembros: Señores Representantes Mario García, Enzo Malán, Susana Montaner, María Manuela Mutti Fornaroli y Paula Pérez.

Invitados: Profesor Wilson Netto, Presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.

Magister Irupé Buzzetti, Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria; maestros Héctor Florit y Darby Paz, Consejeros y señor Oscar Montañes, asesor en Tecnologías de la Comunicación.

Prosecretaria: Señora Adriana Cardeillac.

═════II═════

SEÑORA PRESIDENTA (Graciela Bianchi).- Habiendo número, está abierta la reunión.

Dese cuenta de los asuntos entrados.

(Se lee:)

——La Comisión tiene el agrado de recibir al profesor Wilson Netto, presidente del Codicén; a la magister Irupé Buzzetti, directora general del CEIP; al maestro Héctor Florit, consejero; al maestro Darby Paz, consejero, y al señor Oscar Montañes, asesor en tecnología de la comunicación.

Les agradecemos por haber venido a la Comisión en un lapso prudencial y evitarnos rezongar para que concurrieran, como ha sucedido en otros casos. Quiero que lo que acabo de decir conste en la versión taquigráfica. El profesor Florit me conoce del Codicén y sabe que es muy raro que yo solicite que mis palabras no consten en la versión taquigráfica.

Reitero el agradecimiento por estar hoy aquí ya que es muy importante intercambiar ideas. A ustedes les llegó una convocatoria con los temas que nos importaba considerar. Eso no significa que no haya otros asuntos que también nos importen, pero los iremos considerando de a poco.

Yo hice el planteamiento a la Comisión y fue aceptado. En este momento, estoy ejerciendo la Presidencia porque el profesor Sabini está retornando del exterior, donde desarrolló una actividad parlamentaria.

Es un gusto contar con la presencia de la delegación con la que nos conocemos casi todos.

Si están de acuerdo, comenzaremos a considerar el proyecto maestro integrador. A nosotros nos preocupó el tema por un planteo que realizó una mamá que, según ella, vino en representación de padres de una escuela del Cerro. Además, a mí me visitó una delegación de padres -no sé si a los demás integrantes les sucedió lo mismo- que presentó una nota, que tengo aquí. Por lo tanto, queremos compartir con ustedes las preocupaciones de los padres y conocer qué es lo que ustedes están instrumentando. Como ustedes son los creadores del proyecto y lo están ejecutando, queremos saber si la información que tenemos es la correcta.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- Vamos a explicar el concepto de maestro integrador.

Nosotros teníamos un reglamento de reajustes de cargos. Hoy, la realidad muestra que tenemos más alumnos en las clases menores, específicamente en inicial, y menos en las superiores. En el año 2012, comenzamos a trabajar en una comisión con la ATD y la FUM, y se comenzó a ver lo que acabo de decir. A partir de allí, surgió la idea de que si nosotros no necesitábamos que el maestro se fuera de la escuela, que fuera a otro lugar, podía quedarse como un maestro integrador, que trabajara con el resto de las clases, apoyando la trayectoria de los alumnos. Esto está en el resultando del acta que ustedes tienen; allí se dice que se trabajaba con la revisión cuando surgió esta idea. Durante 2012 y 2013 se continuó trabajando con esta idea, y en noviembre de 2014 aprobamos el nuevo reglamento de reajuste de cargos. Tomamos como número aceptable -todos coincidimos- 25 a 30 alumnos por grupo. En ese momento, se vio que los reajustes se hacían al 30 de noviembre, y se pretendía iniciar las clases con el mayor número de maestros disponibles para los cargos de 3 años, que estábamos creando, y donde faltaran maestros. Así lo hicimos y a fines de 2014 quedaron 23 maestros integradores. Cuando comenzaron las clases, se produjo algún descenso en algunos grupos,

específicamente, en la escuela que vi en actas, que es la N° 29 o N° 30; no lo recuerdo exactamente. Esta escuela tenía grupos muy pequeños, que aún persisten, entonces, se miró caso por caso. Hemos traído al señor Montañes para que vean que a través del Proyecto Gurí, de la gestión unificada de datos, podemos saber si hay grupos de 12, 15, 18 o 20. En algunas escuelas, con el maestro que quedó, se actuó como corresponde con el reajuste: se lo envió a otra escuela, teniendo en cuenta la cercanía de su hogar, etcétera. En algunos casos, se solicitó al Codicén la aprobación de un reglamento maestro integrador -ustedes lo tienen-, a efectos de que no se trasladara al maestro porque podría servir en la escuela para dividir grupos y trabajar apoyando trayectorias, ya fuera en lectura y escritura, matemática o tecnología. Al día de hoy, los 78 maestros integradores han hecho los cursos de plataformas adaptativas de matemática y del uso de la plataforma CREA 2. Por lo tanto, estos maestros -en la actualidad son 84- quedaron en la propia escuela.

Además, en algunos casos se generó un vínculo. Recuerdo el caso de padres de Casabó que vinieron a decirnos que el niño se había encariñado con su maestro; y eso es real. Nosotros explicamos a los padres que una escuela es un colectivo y que su hijo iba a tener a este maestro en algunas oportunidades y, en otras, iba a tener a otro de primer año.

La maestra que quedó como integradora es una de las que mejor enseña lectura y escritura. Le ofrecimos que si no quería quedar como integradora de esa escuela, porque esto era un plan experimental para este año -así se lo pedimos al Codicén-, podía ser integradora a dos cuadras de la casa en Parque Bellán, en Paso Molino, ya que no teníamos grupos vacantes para cubrir.

Cuando se iniciaron las clases necesitábamos veinticuatro maestros para educación inicial. Es bueno que sepan que algunos maestros de educación común, que habían tenido alguna trayectoria en inicial, decidieron ocupar esos cargos.

Hoy tenemos la posibilidad potente de ver este impacto en relación a cómo se está protegiendo la trayectoria de este tipo de maestros. Creemos que a futuro pueden pasar tres cosas, que figuran en la resolución.

Puede suceder que en algunos departamentos el maestro integrador no se necesite para cubrir una clase dentro de alguna de las escuelas. El maestro director o el inspector harán una evaluación y dirán si la función que cumplió se acerca al procedimiento que venimos utilizando desde 2010 con los excedentes. Concretamente, en el mes de julio colocamos en cada escuela un maestro más maestro para mejorar los aprendizajes de los alumnos de primer año. ¿Cómo los colocamos? A requerimiento de los maestros directores y de los inspectores. Ahora, estamos a la espera de que llegue el 30 de noviembre. En ese momento, el cargo que se necesite irá a otra escuela. Por eso en la resolución se establece que la función culminará el 28 de febrero de 2016 y se deja constancia de que la experiencia es de carácter piloto y será evaluada tanto por los colectivos docentes que llevaron adelante este proceso como por la Inspectora Técnica, los representantes de Fumtep, la ATD y las autoridades del CEIP.

En este momento, podemos decir que se está trabajando tal como lo pensamos, es decir, flexibilizando los grupos.

Hay algo que ustedes deben saber: este Consejo está tomando la pedagogía multigrado que se utiliza en las escuelas rurales para difundirla en las escuelas comunes. Creemos que los niños aprenden mucho en la escuela rural, donde hay un alumno mayor y uno menor, y no se sienten discriminados por tener que salir de su clase y estar en el grupo que está acelerando matemática o lengua.

SEÑORA PRESIDENTA.- La verdad es que el tema no me queda nada claro

Simplemente, quiero agregar un comentario que omití anteriormente; pido disculpas en este sentido.

También se comunicó con nosotros una maestra, que no me autorizó a dar su nombre. Ella hizo referencia a la Circular Nº 128/14, relativa a los reajustes de cargo. No discute la circular, pero plantea que con este sistema se pretende -yo diría que tal vez esta sea una consecuencia- sacar al docente efectivo con menor antigüedad de su grupo, dejándolo en la misma escuela sin grupo a cargo, para que apoye el trabajo de otros maestros.

Aclaro que creo que lo que me expresó en parte es correcto y en parte, no. Asimismo, manifiesta que este docente deberá actuar como comodín, cubriendo suplencias en la escuela o en cualquier escuela de la jurisdicción.

También hace referencia al sufrimiento de los chicos con respecto al cambio de la maestra y demás, que usted también mencionó. Y señala que se pasa a ser un maestro multigrado, aspecto que usted también señaló.

Además, manifiesta que en su caso no se respeta que en 2004 fue designada como maestra de 2A, no se le va a dar un plus económico, etcétera.

Dice que en otras escuelas, además del maestro integrador, está el maestro retén. En ese caso, sacan un maestro efectivo de la escuela y lo llevan a la Inspección para que allí se determine cada día a qué escuela iría a trabajar.

Más allá de la situación -si lo quieren plantear a nivel gremial, lo harán-, pregunto a la señora directora cómo se adecua esto del maestro integrador con el estatuto del funcionario docente, en particular, de los maestros, si esto es distinto o es lo mismo y cómo se compatibiliza con el maestro retén.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- En realidad, cuando se hizo el reajuste quedaban tres posibilidades.

Una era el clásico reajuste consistente en que el maestro vaya al lugar que le corresponde. Todos los que estamos acá alguna vez hemos pasado por eso. En mi caso, por ejemplo, por un reajuste tuve que ir de La Paz a Las Piedras.

En segundo lugar, dijimos que al maestro que no necesitábamos en un lugar le podíamos ofrecer una figura que ya existía: el maestro retén. Se trata del maestro que el inspector departamental utiliza para cubrir suplencias cortas de diez o doce días; eso muchas veces no se elige. Todos también pasamos por esto. Yo trabajé en la Inspección Oeste, y había maestro retén.

La tercera posibilidad es ofrecer al maestro ir como integrador a otro lugar. Precisamente, es esto que expliqué respecto a la maestra de Casabó, que vino a conversar con nosotros.

Ninguna de las tres posibilidades es nueva. Lo nuevo podría ser el maestro integrador. Por eso, solicitamos al Codicén que por este año nos permitiera hacer la prueba con este maestro que queda. ¿Por qué? Porque en abril podíamos tener un maestro que ya es parte de ese colectivo y que se iba a sentir mejor en su propio lugar, sin trasladarlo a la inspección o a otra escuela

Además, hace ya tres años que estamos colocando este tipo de maestros y, a nuestro entender, los estamos haciendo tarde. Esto se debe a que lo hacemos con las economías. Entonces, nos parece mejor poner un maestro en abril, haciendo quiebre de grupos y mejorando el aprendizaje de los niños disminuidos, y no hacerlo recién en julio,

tal como venía sucediendo. En julio, poníamos doscientos maestros del turno de la mañana en la tarde para trabajar con alumnos de primero y de segundo que tenían serios problemas de aprendizaje

Entonces, vimos que esto podía ser instrumentado.

Por otro lado, con fecha 23 de agosto, hay un acta en que la Comisión de Revisión del Reglamento, integrada por el CEIP, por la Federación Uruguaya de Magisterio y por la Asamblea Técnico Docente, planteó la necesidad de dejar un maestro reajustado a la orden o de retén. En esa oportunidad, la representante de la ATD sostuvo que contar con ese maestro daría estabilidad a la institución para cubrir la ausencia de docentes. Al Consejo le pareció de recibo lo dicho el 23 de agosto de 2012 en esa reunión, e hizo el pedido al Codicén. De esa manera, cualquier maestro integrador del país tiene que cumplir con el reglamento que les entregué y va a ser evaluado por sus inspectores y directores. Aclaro que en ningún momento se habló de que un maestro integrador tiene que ir de un lugar a otro. El maestro pertenece a su escuela. Sí es cierto que no tiene una clase fija. También es verdad que ante la necesidad de maestros, hay una resolución que establece que cualquier maestro comunitario, de apoyo Ceibal o que desempeñe funciones en la escuela y que no tiene a cargo un grupo -como este maestro integrador-, debe hacerse cargo del grupo en lo que él es experto, en lo que hizo un proyecto: lengua, matemática, ciencias naturales, etcétera. Actualmente, muchos de estos 84 maestros están trabajando con un buen uso de las tecnologías, por lo tanto, puede trabajar eso con la clase ese día y, eventualmente, también otros, si no hubiera suplente.

SEÑORA PRESIDENTA.- Quiero volver al planteo que realiza en forma escrita una asamblea de padres de la Escuela Nº 423 del barrio Maracaná, donde figuran las firmas. Allí figuran los aspectos que a ellos les preocupan -también dicen que hablaron con la inspectora- y expresan que "[...] se llega al acuerdo de dejar 2 cargos porque un tercero pasaría a ser 'maestra integradora' dejando así su cargo actual en 2º grado y los niños dispersos en otros 2 grupos.- El día 21 de abril se nos convoca nuevamente para comunicarnos que dicha maestra dejaría el grupo para asumir su nuevo cargo como 'maestra integradora' a lo cual los padres no estamos de acuerdo". Estos son temas puntuales pero queremos saber si pueden constituir un riesgo en la aplicación del proyecto. Más adelante agregan: "[...] desde su lugar. Todo se ve fácil pero quienes concurrimos todos los días al local escolar y vemos el esfuerzo de cada docente por sacar sus chicos adelante nos retiramos no convencidos, sí teniendo en claro que para las autoridades nuestros niños son simplemente números". Aclaro que esto corre por cuenta de todos estos padres. Luego expresan: "El día 29 de abril se le comunica a las maestras de dicho local en asamblea con directorio de primaria por el cargo de 'maestra integradora' será con el solo fin de que se cubran faltantes de maestra lo que ya conocemos como 'maestra suplente' pero no solo en este local escolar [...]".

Les reitero que tengo total libertad de entregarles la documentación para que vean todas las firmas porque no se trata del caso de la maestra anterior. Además, es una escuela a la que le faltaba un salón y, entonces, había un grupo itinerante: lo usaba la maestra integradora o el grupo del curso correspondiente. Aclaro que más allá del planteamiento personal de la maestra -que por supuesto lo tenemos en cuenta- y de la mamá que vino acá, esto tiene el respaldo de muchos padres.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- No es que a esa escuela le falte un salón sino que el mismo está ocupado con la videoconferencia; los niños pasan por ese salón. Evidentemente, la maestra se desplaza con sus niños del grupo que está teniendo inglés.

Aclaro que en ningún momento se pensó en el maestro integrador como un maestro suplente, aunque pueda serlo cuando lo amerita, porque faltó alguien ese día; además, ese maestro hizo un proyecto y se lo presentó a la directora. En esto estamos trabajando.

También hay otra modalidad en la que se está trabajando con otros diez o doce maestros en Lavalleja, que armaron un proyecto sobre el apoyo a la aceleración de la alfabetización.

Reitero, el maestro integrador no se pensó como maestro suplente a la orden sino como un maestro que ayude a flexibilizar las prácticas y a lograr una intervención más direccionada.

SEÑOR FLORIT (Héctor).- Quiero enfatizar que estos elementos conflictivos o de reclamos están vinculados fundamentalmente al reajuste. Para los integrantes de la comisión que no son docentes, aclaro que el reajuste es el mecanismo de racionalización de los recursos que tiene el sistema educativo. Es decir que si tenemos dos grupos con once o doce niños, es razonable que conformen un único grupo con un docente y que el otro docente se traslade a alguna institución donde haya un grupo con treinta y dos, treinta y tres o treinta y cinco niños. Este es un mecanismo histórico absolutamente necesario, que acompaña los movimientos demográficos, el crecimiento de algunos barrios en detrimento de otros, que hace a la eficacia y a la eficiencia de la gestión pública, y que los alumnos tengan la misma disponibilidad de docentes. Por eso hoy tenemos alrededor de veintitrés niños por maestro -ese es el tamaño promedio de los grupos- ; si no existiera este mecanismo que se aplica sistemáticamente todos los años, tendríamos grupos muy numerosos y otros grupos con muy pocos alumnos. Se puede pensar en lo que está pasando hoy en la Ciudad Vieja o en el Cordón, que son barrios prácticamente sin jóvenes, y en el crecimiento de algunos barrios como Maracaná, donde el aumento de la población es permanente.

El Reglamento de Reajustes establece dos períodos para hacerlos: uno a fin de año, que permite organizar la escuela para el año siguiente, y otro a principio de año, porque esa previsión no siempre se cumple. Se puede haber previsto un movimiento de un docente porque había un barrio nuevo o un asentamiento incipiente pero después ese movimiento demográfico no se concreta y entonces un reajuste planificado no se hace y hay que hacer otro.

Cuando se produce el reajuste de comienzo de año, que tiene como límite máximo el mes de mayo, siempre hay algún reclamo de padres o de maestros que sienten que ya se estableció un vínculo que puede verse afectado en alguna medida. Para tratar de atender esa situación se pensó que si no era absolutamente imprescindible el traslado de ese maestro para desdoblar un grupo muy numeroso, podía quedar en la propia institución apoyando el trabajo del resto de los docentes. De alguna forma, así se está adelantando lo que es el mecanismo de racionalización del número de alumnos. Cada uno de los reajustes que se efectuaron determinó que los grupos que se "unificaban" -entre comillas- no llegaban a treinta alumnos.

Es decir que tenemos números concretos -que el asesor Óscar Montañés podría aportar- que demuestran que cada uno de los reajustes que dieron lugar a un maestro integrador siguió un criterio de racionalización del servicio y de optimización de los maestros de que disponía la escuela para apoyar y acompañar el aprendizaje de distintos grupos.

Quería señalar esto porque me parece muy importante que el Parlamento pueda acompañar un criterio de eficiencia y de eficacia de la gestión de un servicio que tiene

que estar regulado por una apuesta a la racionalidad y a la optimización de los recursos docentes.

Sobre el barrio Maracaná quiero complementar lo que decía la Directora General: se está construyendo una escuela nueva, en camino Cibils y Ruta N° 1, que esperamos inaugurar a fin de este año.

SEÑORA MONTANER (Susana).- La inquietud que hay en mi departamento es por la falta de docentes o de maestros. Me pregunto cómo pueden ustedes acompasar esos traslados porque en Tacuarembó están preocupados por ese tema.

Además, no me dan las cuentas porque cada vez hay menos egresados.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- Este planteo nos llama la atención porque teníamos el ofrecimiento de veinte maestros de Tacuarembó. Inclusive, para nivel inicial vinieron cinco con cuarenta horas.

Los departamentos que generalmente nos proveen maestros son Artigas, Tacuarembó y Rivera, y han venido a trabajar a San José, a Canelones y a Montevideo. A esos maestros se les paga cada quince días un pasaje de ida y vuelta a su departamento y ahora hay una inquietud acerca de su alojamiento. En ese sentido, se realizó una solicitud al Codicén para ambientar alguna casa a fin de dar cabida a los compañeros que vienen desde el norte a trabajar.

En 2015, en los lugares donde específicamente tuvimos más problemas fue en los tres Montevideo y en el área metropolitana, es decir, Canelones. Como mencioné al inicio, nos faltaban maestros para cubrir veinticuatro cargos creados específicamente para nivel inicial, si bien los niños siempre tuvieron clase porque, tanto en los jardines como en las escuelas que tienen nivel inicial, los maestros los cubrieron. En este caso se hizo un muy buen trabajo al poner a los maestros más experientes con un auxiliar en los grupos de tres años, y los grupos de cuatro y cinco años fueron cubiertos por alguno de estos compañeros reajustados.

No tengo información en cuanto a que faltaran maestros en Tacuarembó.

SEÑORA MUTTI (Manuela).- ¿En Salto la situación está totalmente cubierta?

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- La situación en este momento, en 2015, es que el departamento está cubierto. Esto no quiere decir que no estemos pensando, junto con otros subsistemas, en mejorar la cobertura a futuro; porque cuanta mayor cobertura en las clases de educación inicial, mejor.

En Montevideo necesitamos maestros. Esta es una realidad. En Canelones también los necesitamos. Ahora estamos en el camino de establecer una carrera de maestro de educación inicial con la gente que ya hizo la tecnicatura.

Reitero: en Salto no tenemos problema.

SEÑORA MUTTI (Manuela).- ¿Cuál es la situación de las auxiliares de servicio? Sé que en mi departamento se está regularizando la situación. Inclusive, sé que se han hecho llamados.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- Abordaremos ese aspecto con el tema que trataremos a continuación.

SEÑORA MONTANER (Susana).- Me gustaría corroborar las cifras para poder cotejarlas cuando me reúna con ellos.

SEÑORA PRESIDENTA.- Luego de las intervenciones de la directora general y del consejero, por mi ignorancia respecto al funcionamiento de Primaria y de la parte

pedagógica de esa franja etaria, me quedaron algunas dudas. Seguro que ustedes tienen puentes integradores, pero la directora general hizo hincapié en la flexibilización, y más aún en el tema del aprendizaje y la necesidad de reforzar a determinados alumnos que requieren apoyo. Con el tema que viene, el de la evaluación, lo podremos profundizar.

Por su parte, el consejero Florit hizo hincapié en la parte de ordenamiento demográfico, por decirlo de alguna manera, porque Primaria tiene una inscripción directa. Según tengo entendido, Primaria no tiene una oficina centralizadora de distribución de alumnos, sino que los chicos se inscriben directamente en las instituciones. Ahí se genera más fácilmente un desequilibrio. No sé cuál sistema es mejor o peor. No creo que haya que pensarlo en esos términos, pero uno está acostumbrado, por otro subsistema, a que haya una inscripción centralizada que distribuye a los alumnos. Ustedes tienen una inscripción directa. Esa parte me quedó clara.

No me queda clara la incidencia del maestro integrador en el proceso de aprendizaje, es decir, cómo se selecciona a los estudiantes, qué función específica desde el punto de vista pedagógico cumple, etcétera. Además, la directora general utilizó el término flexibilización, que a mí me preocupa mucho.

Entendí perfectamente el planteo del consejero Héctor Florit pero tengo algunas dudas respecto a la compatibilización entre lo demográfico -que me quedó claro- y lo demás.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- Esto está relacionado con el tema siguiente -evaluación-, en lo que hace a un análisis curricular.

Es importante decir que desde hace tiempo venimos trabajando con quiebres de grupo. ¿Qué quiere decir esto? Si bien tenemos menos alumnos por clase -se trabaja con veinte o veinticinco alumnos por grupo-, no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje. En el correr del año el maestro va viendo que algunos alumnos obtienen determinados logros y otros no. Entonces, en las escuelas comunes en las que esto ya está instalado, el maestro de primero divide a la clase en dos subgrupos para trabajar con uno de ellos matemáticas, mientras con el otro subgrupo otro maestro de primero trabaja lengua. Luego, se intercalan los subgrupos.

Otras veces hacemos lo que veníamos diciendo. A la altura que las economías nos lo permiten, que es en julio o agosto, ponemos un maestro en la escuela, generalmente a contra turno, para trabajar con esos quiebres de grupo, específicamente en alfabetización, es decir, lectura y escritura. Esto nos dio resultados interesantes en estos cinco años en cuanto al promedio de repetición en primer año. Trabajando de esta manera, los niños de primer año logran apropiarse de la escritura y de la lectura, más que en el grupo de veinticinco niños trabajando en forma conjunta. Por este lado lo vio en su momento la ATD y por este lado también lo vimos nosotros: como alguien que puede fortalecer y ser un apoyo en esa trayectoria.

Tenemos doscientas sesenta escuelas Aprender, que son las que tienen el más alto rezago y la mayor cantidad de inasistencias. Están en un contexto social, cultural y económico quintil 1 y 2. Desde hace tres años, esas escuelas pueden presentar un proyecto, que se denomina Podés, en el que los Directores agregan insumos para mejorar los aprendizajes. Empezamos con doscientas ochenta y dos escuelas y hoy tenemos doscientas sesenta porque algunas se han bajado del proyecto Aprender, en el entendido de que pasaron a tener otras variables como, por ejemplo, una menor repetición.

SEÑORA PRESIDENTA.- Si todos están de acuerdo, podemos fundir los dos siguientes temas en uno, porque los cortes tienen que ver con la evaluación y con la

preocupación que se plasmó en la Comisión a iniciativa del señor diputado Mario García, respecto al proceso de evaluación y de pasaje de grado. Me parece que podríamos hablar de estos dos temas de forma conjunta.

No sé si la delegación sabe, pero en la Comisión somos unos cuantos docentes: la señora diputada Manuela Mutti, el señor diputado Enzo Malán y quien habla. Así que tenemos la ventaja de hablar un idioma similar.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- El diciembre del año pasado, los resultados de las pruebas SER, de las pruebas Terce y los propios, fueron que las evaluaciones en matemáticas daban igual y que las evaluaciones en lengua daban un porcentaje un poquito menor. Esto nos hizo pensar y plantear a las autoridades del Codicén en pleno la creación de una comisión por inspección técnica, con nuestra formación en servicio, la ATD, la FUM y nuestros contenidistas de los portales de Ceibal Tecnología.

Nos preocupaba la convergencia de orientación. Contamos con doscientos cincuenta y dos inspectores que son una fortaleza porque, tal como determina nuestro sistema, fueron maestros de aula, directores y finalmente inspectores; teníamos la certeza de que las orientaciones eran diferentes, aunque no podíamos decir que en todos ellos.

Por otro lado, tenemos un instituto de formación en servicio, que institucionalizamos -lo que era Paepu-, con cursos de lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, pero veíamos que muchas veces los cursos que se hacían una vez por mes en los departamentos no coincidían con las orientaciones de los inspectores.

Por último, en la evaluación formativa en línea -que nos interesa mucho porque permite hacer dos miradas del niño: una vertical, en cuanto a dónde comete los errores, y otra en comparación con el grupo- veíamos que los ítems trabajados por nuestros maestros estaban un poco alejados de lo que pasaba realmente en las aulas.

En el caso de lengua, que es lo mío, las pruebas son un deleite. Pero, ¿cuántos alumnos están acostumbrados a una prueba de ese tipo, que apunta a la lectura implícita y a la lectura explícita? En el Consejo muchas veces yo decía que quizás veinte o treinta maestros hicieran algún tipo de trabajo de esta calidad. Es lo mismo que pienso en el caso de matemáticas.

Entonces, decidimos crear una comisión para considerar qué tiene que saber un niño en tercer año y qué tiene que saber un niño en sexto año. Empezamos en marzo de 2014, en el departamento de Colonia, con una evaluación en educación inicial. Los maestros de educación inicial siempre hicieron evaluaciones, pero el Consejo de Educación Inicial y Primaria nunca tuvo una evaluación sistematizada. Esta evaluación nos la presentó el coordinador de investigación y evaluación educativa del Codicén. A su vez, solicitamos a las autoridades del Codicén hacer este plan piloto con el educador canadiense Douglas Wilms.

Esta evaluación es muy interesante porque se evaluó a los niños cuando salen de cinco años, en motricidad fina, en motricidad gruesa, en comunicación con el entorno, en la forma cómo se desplazan y cuánto pueden decir del trayecto a su casa. También se tuvo en cuenta la comunicación, el lenguaje con los pares y docentes y, por último, los avances cognitivos de esos niños, que se miraron dentro de la metodología del juego.

Entonces, se pudo ver si un niño es capaz de tener alguna apropiación del concepto de número, es decir, de cardinalizar y saber, por ejemplo, si hay dos botellas sin tener la necesidad de decir que primero hay una y luego volver a contar. Asimismo, se evaluó si se podía anticipar y predecir frente a títulos de libros, etcétera.

En realidad, en el mes de diciembre, cuando nos presentaron las evaluaciones -se utilizó un cuaderno por cada alumno y se trabajó con el sistema del semáforo: verde, amarillo y rojo- nos quedamos sorprendidos porque vimos que una niña tenía un amarillo en la alfabetización temprana, de lo que se desprendía que no tenía ninguna apropiación de las letras y los números. Por lo tanto, concluimos que se trataba de un gran avance, porque podíamos saber cómo ingresará determinado niño -con nombre y apellido- a primero de escuela en el mes de marzo. De esta forma no será necesario esperar a julio o agosto para trabajar sobre el tema.

Entonces, con esa información pudimos poner las cosas en orden y establecer lo que le corresponde a primaria, pensando que a los niños con dificultades se les debía proteger la trayectoria desde el mes de marzo. Además, queremos que a cada uno le toque su juego, por lo que si un niño tiene un problema de psicomotricidad, alguien relacionado a políticas sociales o salud debe proporcionarle una instancia de atención lo antes posible. Digo esto porque no se puede enviar a un niño al psicomotricista en el mes de setiembre porque ya se habrá perdido mucho tiempo; asimismo, no puedo mandar a un niño a un foniatra -tal como sucede- en el mes de octubre porque se habrá perdido el tiempo.

Cabe aclarar que el corte lo estamos haciendo en Colonia y en la ciudad de Pando, en Canelones, y si no sale bien la intención de este Consejo es empezar este trabajo en 2016 con los niños de 5 años -con su carpeta y su trayectoria-, a fin de intervenir en forma más apropiada.

Por otra parte, se consideró lo que deben saber los niños de primero a tercero de primaria. En esta etapa deben aprender lo que antes se denominaban instrumentales y ahora transversales temáticos, es decir, a leer, escribir y calcular. Los que están al tanto de esta temática sabrán que se dice que en tercer año los niños deben saber el código, pero no es porque este contenido sea de tercero, sino porque en ese grado ningún niño puede escribir omitiendo letras.

Luego, teniendo en cuenta lo antes mencionado, concluimos que en cuarto, quinto y sexto los niños deben saber leer para escribir, para aprender otros conocimientos, y calcular para resolver problemas. Por ejemplo, si yo le pregunto a un niño de cuarto año qué compra con $ 1.000, no me puede contestar que una heladera, porque si esa es su respuesta debo entender que ese niño está fuera de todo, porque con esa suma de dinero no se puede comprar una heladera. Entonces, nosotros creemos que se debe mantener el programa actual y enseñar con competencia, ya que en el Consejo creemos que se es competente cuando se adquieren saberes que nos permiten resolver problemas; esto está escrito en una resolución del año pasado para terminar con esa discusión. Por supuesto, esto no sustituye el programa, pero los maestros de cualquier escuela deben saber que hasta tercero se enseña determinadas temáticas en matemáticas y que hasta sexto debe hacerse una profundización de los aprendizajes.

Quiero aclarar que esto no es un invento nuestro, porque en 1897 Enriqueta Compte y Riqué ya hablaba de un programa de tres a ocho años. En realidad, en 2007 y 2008 tuve la suerte -al igual que el maestro Darby Paz- de trabajar en la comisión central de este programa y puedo decir que la idea es que haya una continuidad. Por tanto, cuando los padres entiendan que los niños que ingresan a jardín de tres, cuatro y cinco años van a jugar y a aprender, los van a mandar todos los días. Digo esto porque actualmente se vive una realidad que es digna de comentarse: de los datos que nos suministra el programa "Gurí" se desprende que los niños asisten a la escuela -tanto a nivel público como privado- un promedio de 159 días, aunque el año pasado hubo 183 días de clases. Por supuesto, a esta cifra hay que quitarle los cuatro días de paro que se llevaron a cabo

en 2014, por lo que hablamos de 179 días de clase; de todos modos, con estos datos podemos decir que, en promedio, los niños no asistieron a clase durante veinte días, es decir, un mes; y un mes menos de clase es un mes en el que no se aprende.

Entonces, nuestra intención es direccionar recursos para poder intervenir más y mejor; sin duda, los estamos utilizando, y con al maestro integrador estamos analizando -junto con otros recursos- cómo direccionarlos mejor para que ese alumno que vino con su carpetita de inicial y tenía dificultades pueda avanzar.

SEÑOR GARCÍA (Mario).- En primer lugar, quiero dar la bienvenida a la delegación que nos visita.

Sin duda, el tema de la evaluación y pasaje de grado es realmente preocupante, aunque de las palabras vertidas aquí se desprende que se están intentando nuevas modalidades para solucionar la situación.

En realidad, hay una gran bibliografía, y se han emitido opiniones de todo tipo acerca de si la repetición de grado es buena o mala, y creo que ahí -para los que no somos especialistas en la materia- es donde comienzan las dudas.

El Gobierno prometió -creo que con mucha razón- generar un cambio radical en el sistema de enseñanza. En ese sentido, si analizamos las cifras de los alumnos que ingresan a primaria, de los que repitan primer año con el sistema actual, de los que egresan de primaria y de los repiten sexto grado, vemos que hay una caída importante en la repetición. El problema es que cuando ingresan a secundaria nos encontramos con una realidad que es muy preocupante.

En realidad, cuando preguntamos sobre el tema por ahí se nos dice, ya sea por parte de los profesores o porque está instalado en la conciencia colectiva, que los alumnos egresan sabiendo poco o, por lo menos, sin los conocimientos suficientes para comenzar su desarrollo en la segunda etapa de aprendizaje, que es en secundaria.

Todo eso, sin duda, nos genera muchas dudas, y por eso solicitamos a la comisión que realizara esta convocatoria, ya que queríamos charlar sobre este tema y saber cómo funcionará el proceso de reforma que está en marcha que, según entendemos, constará, en primer lugar, de tres años sin repeticiones, aunque no sé si puede llegar a repetirse el año por inasistencias; creo que en el informe del Instituto de Evaluación hay un porcentaje de niños que repiten por inasistencia e, inclusive, es claro de acuerdo al grupo social o al quintil a que pertenecen esos niños.

En realidad, con todo eso me surge una pregunta muy sencilla: ¿el maestro de tercer grado será el mismo que el de primer y segundo año? Hago esta consulta porque en algún momento circuló una versión que hacía referencia a que los maestros podían acompañar al mismo grupo de alumnos uno o dos años más; inclusive, el ex presidente Mujica pretendía que el maestro acompañara al grupo durante los seis años de primaria, aunque creo que fue más una expresión de deseo que otra cosa. También hago esta consulta porque en determinado momento el maestro de tercer grado puede decir que le enviaron a los alumnos sin haber adquirido los conocimientos de primer y segundo año, ya que los índices de repetición de tercer año son superiores a los que se presentan o debieron producirse en primer y segundo grado.

En realidad -esto lo hemos manifestado una y mil veces-, nosotros estamos preocupados por este tema porque como operadores políticos debemos tratar de ayudar a formar conciencia colectiva sobre los cambios que se vienen. En ese sentido, quisiera comentar que el año pasado el consejero Florit manifestó que estaba de acuerdo con la repetición y que el sistema existente debía continuar. Sin embargo, el sistema que se

implementará -de acuerdo a los comentarios realizados el día de hoy- dejaría de lado las repeticiones en primer y segundo grado, y que en tercer grado, de ser necesarios, se reforzarían los aprendizajes, al igual que en sexto año.

Por otra parte, no sabemos si el cambio de ADN prometido se refiere solo a este tema o a algo más. Por supuesto, para nosotros es sumamente importante conocer la calidad de los aprendizajes que van adquiriendo los jóvenes, pero los resultados de la última evaluación que se hizo en primaria no son para nada alentadores, ya que en ciencias y matemáticas estamos por debajo del umbral de competencia, y en lenguas andamos por ahí. Realmente, esto lleva a que en secundaria -más allá del sistema de aprendizaje, de la multiplicidad de materias, del cambio en la forma de evaluación- los chicos se vayan rezagando, que es uno de los motivos de la frustración, del fracaso y, por consiguiente, del abandono.

Como dije, nuestra preocupación refiere a esos temas. En definitiva, queremos saber si se van a hacer ciclos de dos o tres años; si el mismo maestro acompañará a cada grupo o si cada año estará al frente un maestro diferente, y si se va a enlazar primaria con secundaria, ya que en algún momento se habló de un ciclo combinado o que llegara hasta los 14 años.

Obviamente, también se llevará a cabo una discusión presupuestal, y por eso queremos saber si estos cambios generarán un gasto diferencial en el presupuesto del Consejo. En realidad, creo que tenemos que interiorizarnos sobre el tema porque todos debemos apuntar las baterías a mejorar los magros resultados que tenemos en materia educativa.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- Creo que a todos nos preocupan esos temas, ya que esa fue la razón por la que presentamos este documento. En ese sentido, recuerdo las palabras que el profesor Corbo pronunció el año pasado cuando presentamos este proyecto; en esa oportunidad dijo que era bueno reconocer -esto es un reconocimiento- que algo nos está pasando; en realidad, todos los que estamos aquí vimos determinadas cosas.

Por otro lado, la elección de los ciclos tienen que ver, pura y exclusivamente, con el desarrollo cognitivo. Como ya dije, nosotros no descubrimos nada, sino que tomamos en cuenta los antecedentes existentes.

Por otra parte, quisiera comentar que todos estos años trabajé en la comisión Técnica de Tránsito Educativo, y que desde ese ámbito se protegió a alumnos provenientes de las más de trescientas escuelas con mayor problemática del cono urbano de todos los departamentos, ya que se observó que esos niños, muchas veces, llegaban a la educación media básica con herramientas muy débiles como para asumir el estudio de las diferentes asignaturas. Esto lo escuchamos de colegas nuestros, de maestros comunitarios, un profesor comunitario de UTU y un profesor comunitario de secundaria que había en ese programa. Uno no puede cerrar los ojos. Es evidente lo que usted dijo; el niño repite en primero -por suerte, ya no repite dos veces primero; cuando nosotros nos iniciamos como maestros era así-, luego repite en segundo y después no le queda chance de repetir porque se tiene que ir de la escuela pública al cumplir 15 años. Como se tiene que ir de la escuela pública, muchas veces se transforma en un muchachito problema que anda con lo poco que tuvo. De ahí que nosotros, en estas escuelas, con el maestro comunitario creado en el 2005, estamos protegiendo y tratando de ir a las casas a buscarlos para que vayan y estudien. Todavía nadie dilucidó si se va a repetir o no. Es verdad que hay maestros en todo el país que pasan de primero a segundo con sus alumnos. Hacen ese ciclo porque hay mucho marco teórico que dice que cada niño tiene su tiempo y, evidentemente, el punto de partida es importante. Pero si yo ahora cubro ese

punto de partida y logro que a los tres, cuatro y cinco años el niño esté en la educación formal, posiblemente en esos tres años en contacto con maestros vaya a poder mejorar ese punto de partida con el que llega a primero. Cuando ese niño llega a primero, evidentemente va a tener un trayecto acorde a su tiempo. Algunos maestros -yo tuve en mi escuela- pasaban de primero a segundo conociendo a los niños y lograban terminar el ciclo de apropiación del código, de aprendizaje de lectura, de escritura y de cálculo. Pero en este momento yo no puedo contestar qué vamos a hacer, porque tendríamos que ver sobre la marcha si en tercero es necesario que repitan o si habría que mantener estos grados. Lo que sí puedo decir con tranquilidad es que en 2015 esto se va a probar y nadie tiene ninguna directiva por resolución del Consejo ni de ningún inspector para que pase o no. Estuvimos recorriendo y ya llevamos seis acuerdos en los departamentos y en ningún momento se dijo que no se repita. Esto no lo saldamos nosotros ni lo saldamos con Codicén; es una política más macro. Solamente me refiero a lo que aquí se mencionó. Primero se repite, segundo se repite, y en cuanto a sexto tenemos un 5,6% de promedio de todo el ciclo. Por lo tanto, no me preocupa discutir si van a repetir o no; lo que me preocupa es ver si nos enfocamos para que aprendan. Un niño de tercer año debería leer y escribir. Si yo le doy un titular, debería leerlo. Y el de sexto, como dice acá, tiene que ir a más. Si yo le pongo: "Injusticia con Suárez en el mundial", al chiquito de tercero le puedo preguntar qué le parece, y me podrá decir. Pero el de sexto ya tiene que leerlo y poder ir a lo implícito, por qué y qué le sucedió. Hay una realidad. ¿Por qué están hechos así tercero y sexto en todo? Porque muchas veces el escrito de un niño de tercer año es idéntico al de un niño de sexto. Por eso en tercer año dice uso del punto y en sexto conciencia ortográfica. Esto da cuenta de que como se quiera, con la metodología que se quiera, estas cosas hay que enseñarlas.

SEÑOR FLORIT (Héctor).- Coincido con lo señalado por la directora general. Quisiera que separáramos conceptualmente las expectativas de logro con las resoluciones administrativas de promoción o de repetición. Creo que esta última precisión que hizo Irupé, en el sentido de que hay aspectos que no están laudados, fue muy clara.

En primaria tenemos un programa por contenidos que es muy abarcativo y que se diferenció claramente del programa de la dictadura, que tenía objetivos operacionales con prescripciones liberticidas. Pasamos a tener este que plantea una extensa nómina de contenidos y posibilita una didáctica crítica, pero hay que acordar cuáles son los énfasis que tienen estos contenidos. El del punto es un buen ejemplo. En las prácticas de enseñanza tenemos al menos cuatro espacios que pueden incidir en lo que se enseña y cómo. Uno es, obviamente, la supervisión. Otro, los equipos de formación en servicio, que tienen como cometido capacitar a los docentes y actualizarlos en la enseñanza. Otro son los materiales de apoyo: libros, textos, plataformas adaptativas, etcétera, que tienen también sus propios equipos técnicos, referidos todos a ese programa muy amplio, y otro los sistemas de evaluación que dependen del Codicén. Entonces, podría pasar -y creo que efectivamente pasaba- que estos cuatro niveles no coincidieran exactamente. El énfasis de la supervisión no siempre coincidía con los contenidos priorizados por los equipos de formadores o por quienes seleccionaban contenidos de apoyo a la enseñanza y quien evaluaba. Es muy difícil saber cuánto están aprendiendo o no los muchachos cuando en realidad se evalúa en un recorte curricular muy acotado de un programa que es enormemente vasto. Sin duda, hemos puesto muchísimo énfasis a la educación física, al arte, a las nuevas tecnologías de la información, a la educación sexual, al inglés, y ninguno de esos contenidos hoy están siendo evaluados. Creemos que el gran esfuerzo que está haciendo el Consejo con participación de los maestros, de las ATD, de los técnicos, es tener miradas convergentes en los recortes curriculares para evaluar lo que enseñamos y enseñar lo que se supervisa. Los materiales apoyan el mismo recorte y los

formadores en servicio son convergentes en esto que se está trabajando. Me parece que este es el esfuerzo curricular más importante que ha hecho el Consejo de Educación Inicial y Primaria en muchos años; tanto el Consejo como los maestros somos muy firmes y muy unánimes en esta tarea que se está llevando adelante, que hace a la calidad de la educación.

SEÑORA PRESIDENTA.- Para quien ha sido -y sigue siendo- muy crítica de los resultados, no por gusto sino porque son malos -como decía la directora general; por lo menos empezamos a darnos cuenta-, es un placer escuchar hablar a autoridades de la educación que saben de educación. Este ha sido uno de los reclamos que insistentemente hemos hecho, ya que uno de los errores que se han cometido desde 2005 a la fecha -podemos ir más atrás, pero teníamos otros resultados- era poner a gente que no sabía de educación. Puedo estar de acuerdo o no técnicamente, pero estar frente a gente que sabe de educación, para mí es un beneplácito. Lo quería dejar sentado y remarcado; en muchos casos no lo hago no porque no quiera sino porque no puedo. Hago entonces un reconocimiento a este intercambio de ideas técnicas; reitero: es un beneplácito.

SEÑOR PAZ (Darby).- Quería agregar a lo que han dicho mis compañeros consejeros todo lo que tiene que ver con la implementación de colaboración técnica que se está haciendo a las escuelas de la parte tanto de la supervisión como de las resoluciones del propio Consejo. Por ejemplo, nos parece que ha sido fundamental la experiencia del maestro comunitario, no solamente llevando la escuela hacia fuera, hacia las comunidades, sino también atrayendo a los padres. Ese es un esfuerzo que se ha hecho por más que muchas veces puedan existir razones estructurales que impidan que el trabajo de ese docente sea todo lo efectivo que debe ser. Debemos tener en cuenta también el esfuerzo que se está haciendo en inspecciones técnicas con relación a la supervisión, donde los inspectores de las escuelas, inspectores generales y de zona, están trabajando en dupla acompañados por el director, ya que el director debe ser el principal y permanente orientador -como se ha dicho muy frecuentemente al líder pedagógico del centro educativo- a efectos de mejorar, supervisar y monitorear las prácticas de los docentes. Estamos seguros de que el abatimiento de la repetición se va a dar a futuro con la implementación de la universalización de la educación en tres años. La trayectoria de inicial a los tres, cuatro y cinco años es muy importante; los niños llegarán con otra perspectiva a encarar el primer año. La detección temprana de los problemas que puedan surgir, que pueda traer el niño al ingresar en primer año, nos parece fundamental. Por eso, los equipos técnicos en las escuelas, los equipos de las escuelas disfrutables, los maestros de apoyo, los maestros más maestro, se deben priorizar fundamentalmente en los primeros años a efectos del abatimiento de la repetición. Por supuesto, viene bajando, pero no podemos dejar de lado aspectos que son estructurales e inciden también en este.

SEÑOR NETTO (Wilson).- Me parece absolutamente relevante el punto en el que ahora nos encontramos porque tal vez hace la diferencia en lo que son dispositivos y estrategias para revertir las situaciones diagnosticadas en la educación del país, que todos conocemos. Debemos tener el monitoreo, la confianza, la observación de demandar al sistema de educación elementos que realmente permitan la transformación de esas realidades que no nos conforman.

Quiero hacer referencia a tres aspectos que marcan cómo se venían haciendo las cosas y cómo se pretende hacerlas para revertir la situación. En el primero, que estuvo perfectamente explicado por los compañeros del Consejo de Educación Inicial y Primaria, se busca que distintas dimensiones de las instituciones tengan una coherencia, un horizonte común de trabajo. Esto parece obvio. ¿Cómo un sistema no va a tener desde

todos sus actores coherencias de expectativas y organizaciones de trabajo para poder arribar a ellas en forma colectiva? De hecho, debemos tener en cuenta la dimensión del sistema y la forma como se fueron constituyendo distintos espacios en el término de la constitución de las currículas, los planes de estudio, los materiales referidos para acompañar esos planes de estudio, la formación de los actores que desarrollan la práctica educativa -en este campo los maestros-, los grupos que conformaron sistemas de evaluación en un ámbito centralizado.

Aquí se dijo con claridad que tales espacios se desarrollan en Primaria y este espacio de evaluación, en Codicén.

Por lo tanto, no es lo mismo convocar a una institución para trabajar y diseñar en conjunto evaluaciones con sentido en función del desarrollo de la práctica y los lineamientos del Consejo que convocar a personas que trabajen en un Consejo, en este caso Primaria, para validar propuestas de evaluación. Ese cambio es absolutamente significativo. La búsqueda de la convergencia de las personas que desarrollan educación, las que monitorean y acompañan el proceso educativo, las que forman a los docentes y los docentes y técnicos construyen los sistemas de evaluación, tanto en los ítems en los que estos están compuestos como en lo esperable en el desempeño de cada uno de los estudiantes.

Para eso Primaria, y el sistema todo, está sufriendo transformaciones y me gustaría explicarlo. De 0 a 6 años hay un trabajo muy importante entre Educación Inicial y Primaria y otras instituciones en lo que se ha llamado el marco curricular común de 0 a 6 años. Es una búsqueda de trabajo donde el acumulado, independientemente de las instituciones donde se desarrolle la acción educativa, tenga una coherencia en ese proceso y permita que ese acumulado se plasme en el desarrollo del niño. Ya no solamente trasladando responsabilidades a las instituciones, sino trabajando juntas para que la carga de la fragmentación y la descoordinación no caiga sobre el niño, sino que las instituciones asuman esa responsabilidad. Eso es lo que terminó en un documento de trabajo conjunto llamado marco curricular común de 0 a 6 años.

¿Qué pasa en Primaria? Esto es parte de la realidad que tenemos que asumir, reconocer y que debemos transformar. ¿Por qué debemos avanzar hacia estas especificaciones de logro en tercero y sexto año? Porque es la manera de orientar a todo el sistema, con un horizonte y una forma de trabajo en común, con expectativas de logro y de aprendizaje explícitas. Los planes de estudio, los programas, desarrollan una serie de contenidos, y su superposición aspira a generar estructuras de pensamiento, habilidades, ciertos desempeños. Pero el sistema uruguayo nunca ha dado el paso de explicitar qué pretende en cada uno de los procesos. La educación es un espacio planificado e intencional. No se trata de situaciones de orden fortuito y encuentro de niños y adolescentes con adultos que sin una racionalización ni objetivos claros se encuentran y, según su desarrollo biológico y social, se desatan ciertas situaciones, sino que es un espacio intencional y planificado. El sistema educativo uruguayo nunca ha tenido la capacidad de explicitar qué pretende, a qué logros de aprendizaje aspira en las dimensiones de formación ciudadana -cuando corresponda-, socio emocionales, de saberes, y su uso, en función del desarrollo de capacidades que con ellos permitan abordar la realidad y pretender transformarla.

Los nombres pueden ser muchos: marco curricular común, especificaciones de logro, perfiles de egreso. En eso ha ingresado el país. De 0 a 6 es algo que está laudado; las especificaciones de logro de tercero y sexto año de escuela son elementos en los que se están trabajando; el perfil de egreso de Educación Media Básica está en su confección general. Hoy ya están trabajando grupos en estas tres dimensiones para abordarlos por

áreas de conocimiento. También se está trabajando en indicadores que permitan detectar avances en otras áreas del sistema educativo, porque hoy no se dispone de los elementos para poder evaluar. El consejero Florit hacía mención a una serie de acciones que claramente nos muestran una formación integral de los niños que, en los sistemas de evaluación que son de aprendizaje en saberes específicos -no son de desarrollo de habilidades y capacidades-, hoy no nos permiten visualizar todo el impacto que tiene un proceso educativo en el trayecto de niños y jóvenes por el sistema de educación. Ese es un aspecto que me parece un avance muy importante que muestra a la ANEP como un sistema y no una centralidad del Codicén que pretende desarrollar cosas por sobre los Consejos sin una coordinación adecuada con ellos en todo lo que involucra construcciones conjuntas.

El segundo aspecto al que me voy a referir tiene que ver con algo que mencionó la directora general y me parece relevante. Los sistemas de evaluación, los instrumentos que hoy existen en Uruguay, la disponibilidad de conectividad, lo que llamamos evaluación en línea, son dispositivos muy importante. Pero hay un problema que tenemos que resolver porque generalmente se han manejado con un uso de orden voluntario de los actores -particularmente docentes- o con un carácter muestral, con el objeto de generar reportes. Esos reportes son muy importantes para la toma de decisiones por parte de las administraciones, pero que siempre pueden ser tomadas en generaciones siguientes. No son evaluaciones de orden censal -hacia donde estamos avanzando-, que toquen a todos y a cada uno, y que a tiempo permitan desatar instrumentos de alerta y acompañamientos específicos.

Ahora me voy a referir al tercer punto que quería explicar. Es la tensión que Uruguay tiene -y sostendrá- entre disponer de instrumentos de carácter universal hacia una educación personalizada, no estandarizada. La disponibilidad de los sistemas de información y comunicación, así como la construcción de sistemas de evaluación son muy importantes, y son de disponibilidad general, a nivel nacional. A veces, eso puede confundirnos en cuanto a que el objetivo de la estrategia de uso es para una educación o evaluación de orden estandarizado pero, en realidad, el desafío es de orden personalizado. Cómo cada actor local de esas evaluaciones de orden general dispone de esos insumos para provocar cambios en su práctica de aula o requerir acompañamientos y dispositivos específicos de orden pedagógico para que todos los niños -en esta caso en Primaria- logren los aprendizajes esperados en cada uno de los años, es uno de los grandes desafíos. Pero hay una diferencia sustancial entre tener un sistema de evaluación muestral, que detecta situaciones, genera reporte y los comunica para que el año siguiente la administración corrija situaciones, a que sea censal, con nombre y apellido, que esté a tiempo en el año escolar para disparar dispositivos de acompañamiento que permitan una educación personalizada en el marco de instrumentos universales.

Queríamos hacer estas tres aclaraciones que muestran una diferencia. Tal vez, su discusión, análisis y presentación requieran de más tiempo para que, de alguna manera -con esa idea que yo comparto de que también tiene que existir una observación crítica, pero con conocimiento, responsabilidad y confianza; elementos fundamentales para que avance una sociedad en cualquiera de sus áreas y sus dimensiones, sobre todo, en algo tan delicado como la educación- nos encuentre en distintos ámbitos, desde ese lugar. Y no con la opinión ligera, con el instrumento milagroso -que hemos tenido, y varios- que permitan generar expectativas en instrumentos o dispositivos para los que tal vez no estén dadas las condiciones en el país, para la sociedad en su conjunto o no sean las adecuadas para las problemáticas que hoy aún sostiene la educación pública nacional.

SEÑORA MONTANER (Susana).- Agradezco nuevamente la presencia de la delegación pero, sobre todo, a la directora Irupé Buzzetti y al maestro Florit.

Soy abogada y escribana, pero el conocimiento que ustedes tienen sobre educación es para mí una materia pendiente. Pero hoy es el primer día que entiendo claramente hacia dónde vamos encaminados. No sé cuál será el resultado; de todo corazón deseo que sea el mejor para nuestros niños y para todos los ciudadanos. Puedo decir que hoy me voy con una idea clara y cabal. Como se dice comúnmente: he aterrizado en el problema. Pido disculpas al profesor Netto, pero yo tengo que entender qué se va a hacer. Quiero que se me explique de manera práctica qué se va a hacer con nuestros niños y adolescentes.

Debo decir que no sé si es el camino correcto, pero se está tratando de sacar la educación adelante. No me cabe duda la capacidad intelectual de quienes están hoy aquí, pero quienes mañana debemos resolver sobre un presupuesto que afecta a la educación, debemos saber claramente qué se va a hacer.

Sé que el desafío que tienen es superior al que enfrentaron otros años, porque la sociedad en su conjunto ha cambiado. Hoy los niños y adolescentes ya no tienen el mismo soporte. La familia tipo, que era el soporte psicológico y afectivo de los niños, hoy está gravemente afectada por problemas que no están vinculados a la educación, sino con la sociedad misma.

Algunos docentes nos han dicho que se pierden muchas horas de clase atendiendo niños que han sufrido maltrato psicológico o físico. Ellos utilizaban horas de clase para llevarlos a algún lugar para que los atendieran. Si bien esa tarea no le corresponde al maestro, sabemos que muchas veces la cumple, y quizá también lo haga algún profesor. Sé que el desafío que hoy enfrenta la enseñanza es superior a otros años, porque el maestro vocacional va a contener a su alumno si nota que llega con problemas. Hemos sabido de maestros que han tenido que llevar a alumnos al hospital porque tenían fracturas debido al maltrato de sus padres. Entonces, ese día el maestro no puede dar clases.

Reitero mi agradecimiento por la información que nos han brindado, porque necesito entenderlos y comprenderlos para apoyarlos debidamente.

Quisiera solicitarles -quizá piensen que es algo pretensioso de mi parte, por llamarlo de alguna manera, si bien no es la más indicada-, si fuera posible, que nos avisen con tiempo cuándo viajan a nuestros departamentos, porque a veces coincide con nuestra labor en el Parlamento. Tal vez, alguna pregunta que yo les plantee acá, ya la hayan contestado antes en mi departamento. Hay una especie de divorcio que nos hace perder el tiempo. De esa manera se podría trabajar de manera más eficiente.

Sé que estamos frente a profesionales muy capacitados. Hoy me voy con la tranquilidad de que llevo en la cabeza la información que ambos nos han brindado.

SEÑORA PRESIDENTA.- Hay cosas que preferiría no contestar, pero no fui yo quien las puso sobre la mesa, y después quedan en la versión taquigráfica.

Creo que fue, por lo menos, inconveniente -tengo el derecho de decirlo, no por ser presidenta de la Comisión, sino por ser colega- esa referencia a la educación -supongo que no es una crítica personal, hemos trabajado junto muchos años- con respecto a la superficialidad. La situación de la educación es muy mala, y eso lo dice gente que no sabe nada de educación, pero envía a sus hijos o nietos o la ha cursado. Todos quienes hemos cursado educación pública hoy nos espantamos de ver los resultados. Antes de

que lo dijera la diputada Montaner, yo ya había expresado que estamos frente a personas que hablan de educación.

Que quede claro que no se trata de opiniones superficiales; ojalá lo fueran. De ser así, todos estaríamos muy contentos y no gastaríamos el 4,5% ni el 6% y seguiríamos aprendiendo; hoy los chicos no aprenden. Para mí la formación docente junto con la Educación Inicial y Primaria son la madre de todas las batallas. Creo que un poco más la formación docente porque si ustedes no tienen buenos maestros, como sucede hoy en día, o directamente no los hay, como también sucede, todo lo demás está muy lindo en el papel pero en la conciencia pedagógica -que sé que la tienen- y en el conocimiento técnico no se podría llevar a cabo.

O sea que no son planteamientos superficiales; son muy profundos. En ese sentido, voy a mencionar otro aspecto que quiero que figure en la versión taquigráfica.

No es cierto que nunca la educación uruguaya se haya propuesto este tipo de convergencias con la realidad. A comienzos de la década del sesenta se quebró el modelo de país y, en consecuencia, la educación empezó a fallar. Veníamos muy bien, pero no nos dábamos cuenta. Yo nunca aplicaría la palabra *nunca* a un país como Uruguay, porque hemos sabido resolver problemas que si bien son de otro siglo también se refieren a la integración.

En aquel momento, no era tan necesaria la educación inicial porque teníamos otros aportes de las familias y había otra conformación social. Por eso, empezábamos en jardinera con cinco años y arrancábamos perfectamente cualquiera fuera la clase social a la que perteneciéramos.

Estoy profundamente de acuerdo en que ahora se haga hincapié en inicial y primaria, entre otras cosas, porque vienen con rezago -técnicamente no es la palabra correcta, pero es la que nos permite entender- y con condiciones en los hogares que no son las mismas ni siquiera que a principio del siglo XX, cuando muchas familias eran analfabetas y extrajeras. El punto es que en ese momento había otros valores.

También voy a hacer otra consulta porque me llamó la atención un tema que mencionó el presidente del Codicén. Si quiere, me puede contestar o podemos dejar esto para otro día, cuando citemos al Consejo de Educación Secundaria.

Los legisladores somos quienes vamos a tener que dar el dinero y para nosotros, al menos, para quien habla, las cifras no son mágicas, ni el 4,5% ni el 6%. Entonces, quiero saber qué se va a hacer para saber qué cantidad de plata se necesita y, en consecuencia, dar. Si se necesita más del 6%, así será, si es que tenemos de dónde sacar.

Me quedé preocupada porque en este país hace veinte años se discutió mucho el tema de las áreas de conocimiento en primer ciclo; aclaro que no estoy dando mi opinión. ¿Cuál es el problema? Los legisladores nos enteramos por la prensa de lo que piensan ustedes. Ni siquiera hemos podido tener un representante de la oposición en el Consejo Directivo Central. Además, no se participa, como hubiéramos querido, de una política de Estado para la construcción del sistema educativo. En esto todos los técnicos estamos de acuerdo; es más: firmamos documentos y se los presentamos a todos los candidatos presidenciales.

Lo cierto es que nos enteramos por la prensa de lo que sucede. Cuando los llamamos a este ámbito, evidentemente hay una directiva clara -lo que digo, como siempre, es mi responsabilidad- de no decir absolutamente nada. No sé si es porque no hay o porque se está en un círculo muy cerrado de gente que está decidiendo sobre lo

que va a pasar con el sistema educativo, probablemente con una variable de tipo económico muy fuerte, porque ahora la OPP y el Ministerio de Economía y Finanzas son los que deciden todo. En esto, me remito a las declaraciones y a los datos oficiales. No es una opinión; es un hecho objetivo de la realidad. En este sentido, coincido con los sindicatos en que probablemente el proyecto venga en el Presupuesto, con lo cual la cosa se complica mucho más.

Como dije, hace veinte años discutimos largamente si áreas sí o áreas no. Reitero que no pretendo tratar esto ahora porque estaríamos fuera del tema que nos convoca, pero consulto al presidente del Codicén -que fue quien trajo este asunto- si en el proyecto nuevo van a venir las áreas para el ciclo básico. En este caso, tenemos no solamente un problema técnico a discutir por parte de los técnicos sino, además, un problema político sindical muy grave que deberemos resolver porque en el año 1995, en las ATD, los docentes y los sindicatos -miro a los ojos al profesor Netto- se opusieron a la reforma de Germán Rama que proponía las áreas.

Por otra parte, se habla de una atención personalizada. Una de las cosas que tenía la reforma de Rama -no hablo porque yo la haya tenido; no la ejecuté nunca y no estuve de acuerdo con algunas cosas- era el portafolio, el seguimiento. La directora general me hizo acordar de esto cuando dijo que al llegar a primero los de inicial vienen con su carpeta. Algo similar sucedía en primer ciclo de secundaria en los liceos donde se había instaurado la llamada *reforma de Rama,* que también vino en el Presupuesto, punto al que nos opusimos fuertemente los docentes, sobre todo, los sindicalizados.

Entonces, ¿cómo hacemos ahora? ¿Vamos a discutir veinte años más si áreas sí o áreas no?

Yo no puse este asunto sobre la mesa, pero ya que usted lo planteó, le pido por favor que en algún momento me responda. Tal vez sea bueno citar al Consejo de Educación Secundaria y preguntárselo.

Con ustedes aprendo mucho sobre evaluación; creo que los maestros son grandes maestros en evaluación.

Voy a referirme al tema que mencionó la señora diputada Montaner, con quien tengo dos profesiones en común; además, tengo una tercera que, precisamente, comparto con ustedes

Aclaro que esta es una opinión técnica no política. Una de las críticas que hacía a la reforma de Rama era que no había una valoración del nivel académico. O sea que había un riesgo claro de ataque al nivel académico; no sé si era intencional o no, yo no lo juzgo. También se habla de la evaluación, de la flexibilización de la evaluación y de la eliminación de las supervisiones muy técnicas y muy autónomas en la educación media de las inspecciones por asignatura, que eran las que hacían la persecución -en el buen sentido- de qué es lo que aprenden.

A mí me resulta bárbaro la evaluación en línea y me parece muy bien la evaluación personalizada. Reitero: si no se hubiera atacado tanto, en Uruguay el portafolio ya estaría instaurado hasta en la Universidad.

Por otra parte, me preocupan la flexibilización, los proyectos focalizados -ustedes saben que tengo una posición crítica en este sentido; para mí la educación pública tiene que ser universalizadora-, los proyectos de escuelas comunitarias -algunos los cuales conozco porque estuve en el Codicén-, el Programa Tránsito Educativo y el proyecto Gurí, no porque funcione mal sino porque quiero ver si se universaliza o no.

Lo que quiero que me contesten, si están en condiciones de dar la discusión en este momento -sé que ustedes discuten mucho técnicamente-, es si hay cambios en el sistema de aprendizaje.

Me voy muy contenta porque por fin se definió la competencia. Escucho al subsecretario decir que otra vez, en la reforma de Rama, se hablaba de competencias. A los que éramos técnicos en educación -no sociólogos, médicos ni otra cosa sino especialistas en educación, algunos más y otros menos; mi especialidad es la gestión no la evaluación- nos preocupaba que la palabra competencia estaba vacía de contenido. Yo hice cursos para que me enseñaran lo que querían hacer con la educación, a pesar de que en bachillerato no había reforma. Y esa era una especie de gran bolsa vacía.

Entonces, ¿qué vamos a hacer para que los muchachos aprendan? Ese es el gran debe. Por eso les pregunto, con toda la confianza que les tengo -la confianza se genera, no se decreta-, si hay alguna perspectiva de cambio en los programas, en los planes y en las estrategias, y si consideran que esto es necesario o no.

También me quedé muy preocupada por algo que ya había leído en un reportaje de prensa. No es que estemos persiguiendo la prensa; lo que sucede es que por este medio nos enteramos de lo que pasa. Concretamente, cuando a la directora le preguntan si el pase social, del que tanto se ha hablado, existe, con total honestidad intelectual -como la que tenemos los educadores, los técnicos y otros profesionales-, responde que no existe el pase social como tal pero que, de hecho, no se puede repetir más de dos años. El reglamento dice que no puede haber alumnos mayores de quince años. Entonces, o pasan al liceo o van a una escuela especial.

Además -no voy a abundar en esto porque ya lo he repetido hasta el cansancio, desde dentro y fuera del gobierno-, toda la educación media funciona muy mal; y la Universidad de la República, también.

No hablo de los chicos de primer ciclo; estoy hablando de bachillerato. Siempre me dicen que soy autorreferencial, y lo soy. Pocos liceos deben tener 31 cursos de cuarto año como los tiene el Liceo Bauzá. Ahí hay una muestra estadística -no me refiero a las Pruebas Pisa ni a los estudios del doctor Peri, para mí una persona muy valiosa; lamento que el Instituto Nacional de Evaluación lo haya perdido, al igual que al doctor Ravella- que señala que cada año -no lo digo con gusto, sino con mucho dolor- se ve la caída libre en aspectos básicas como la lectura, la escritura y el razonamiento. En este punto no voy a repetir cifras que ya di el otro día

Con todo respeto, digo respecto al manejo de la evaluación que -no digo que esta sea la intención de ustedes- por abajo pasan, pasan y pasan. Y así llegamos a lo que sucedió en 2011, cuando el decano de ingeniería -también puedo hablar de la Facultad de Derecho- hizo una prueba de lengua materna que solo superó el 8% de los chicos. Tengo esa prueba en mis manos; es solo un párrafo. Con las categorías que mencionó la directora, esto se debería saber en tercero o en sexto, pero en primer año de ingeniería solo un 8% pudo responder un texto básico.

Entonces, ya está; lo de la evaluación lo entendimos y nos parece bárbaro. Ahora, insistimos en que aterricen -solo ustedes pueden hacerlo- qué piensan, porque algo está fallando en la forma en que estamos enseñando.

SEÑOR GARCIA (Mario).- En primer lugar, nos alegra saber que hay un reconocimiento de la situación que estamos viviendo y un *sinceramiento* en cuanto a que estamos enfrentando un problema importante.

Afortunadamente, en el país el tema educativo ha sido puesto sobre la mesa, por diferentes motivos que no es del caso analizar. Lo cierto es que hoy el tema educativo está en la agenda nacional; eso ayuda mucho a comenzar a superar los problemas.

El error que cometemos como actores políticos es querer saber todo, querer que todas las soluciones se presenten de un día para el otro, querer abarcar algo que es muy complejo y muy difícil. La población en general -nosotros somos sus representantes- va a lo concreto, a los resultados y a lo que puede llegar. Si a nosotros, que formamos parte de esto, que leemos, que tratamos de descifrar todo documento que sale, nos resulta muy complejo, mucho más lo es para un padre que, si bien esto lo preocupa, no tiene el tiempo ni las capacidades necesarias.

En lo personal, la visita de hoy a la Comisión nos deja una enseñanza: que tenemos que abordar los temas de a uno. Este es un tema que genera preocupación. Estuve hojeando la resolución y dice que se hará una distribución y que a fines de 2015 se podrá saber si se llevará o no a la práctica De acá se desprende que este es un camino que se pretende tomar. Ahora tenemos un elemento sobre la mesa para poder trabajar y para poder formar opinión.

Nos pasa a todos que los padres nos dicen "Los maestros no enseñan nada", y que los docentes nos dicen: "Al liceo llegan sin aprender nada".

Creo que para nosotros es importante abordar los temas de a uno porque si no el matete -con perdón de la expresión, que no es muy académica- es tan gigante que no sacamos nada en claro.

Este es un proceso que se inició en base al reconocimiento de una situación que no está dando los resultados esperados -siempre se pretende mejorar, pero lamentablemente eso no ha sucedido hasta el presente-, pero que hay algunas cuestiones que, evidentemente, van a comenzar a llegar en la medida en que esto comience a tener difusión.

Una de las preguntas que nos surgen es la siguiente. El Presidente del Codicén dijo que para la evaluación -y creo que para toda la política educativa en general- los sistemas no deben actuar aislados sino en coordinación con el Codicén. Eso sería lo deseable. Hay una discusión en cuanto a si hay más o menos independencia, pero el tema es si la evaluación de Primaria -que está en vías de generar condiciones de cambio- se discute con Secundaria, donde se dice que los chicos vienen mal preparados. ¿Cómo se va a enlazar después con la evaluación de Secundaria? ¿Se está generando un cambio para apuntar hacia otro lado?

En cuanto al papel de los docentes, ¿a nivel de las ATD como de las corporaciones docentes ha sido discutida o está en vías de discusión esta nueva forma de evaluación que se pretende llevar adelante?

Nosotros somos formadores de opinión y estamos del lado de los cambios positivos que lleven a mejorar la situación actual. Ahora, también sabemos -mucho más en un año de discusión presupuestal- que las oposiciones surgen, se exponen motivos para reclamar más presupuesto o más salario -lo vemos todos los días- y, en definitiva, eso tampoco le hace mucho bien a la discusión.

Creo que es fundamental que los maestros, los profesores de Secundaria y todo el sistema educativo estén en consonancia con el cambio que se viene. Evidentemente, no puede haber una fecha cierta de implementación de este sistema; no sé si en 2016 esta será la nueva forma de evaluación.

También hay un tema que tiene conexión con este -tengo un documento, de marzo de 2014, de la Fundación 2030, en la que ha participado gente de todos los partidos, que en definitiva da lineamientos sobre los procesos, inclusive, de largo aliento- : ¿el papel del centro educativo va a cambiar? ¿Se va a buscar un centro educativo que genere compromiso con el entorno? Todos sabemos que, según el entorno en el cual se encuentran, los centros educativos tienen distintos problemas y requerimientos. Entonces, este tema tiene que estar presente en el trabajo constante de interrelación con la comunidad educativa. Hay que salir a trabajar estrechamente con la comunidad educativa para cambiar los sistemas de evaluación y *aggiornarnos* a los tiempos que vienen. Hoy, la tecnología nos permite una evaluación personal; como decía el profesor Wilson Netto, no es como era antes. Creo que en esa línea vamos.

Todos los días estamos aprendiendo y queremos formar parte del cambio en la medida en que, anticipadamente, tengamos los elementos sobre la mesa. Todos tenemos que formar parte de esto porque, en definitiva, apuntamos a generar mejores condiciones de aprendizaje para nuestros alumnos.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- En primer lugar, en cuanto a la cantidad de inspectores, en marzo decidimos lo siguiente. Tenemos 252 inspectores de zona, 23 inspectores departamentales, 4 inspectores generales -que accedieron a ese cargo por concurso- y 1 inspectora técnica.

Si bien en un tiempo los regionales funcionaban en su región, ahora todos estaban trabajando desde Montevideo, haciendo reuniones y recorriendo en el año, por lo menos, dos veces cada departamento; sin embargo, tomamos la decisión de regionalizar a los inspectores generales y cada uno tiene que estar doce días en su departamento.

Tenemos una región que comprende Rivera, Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro y Mercedes; y el inspector tiene que trabajar en esos seis lugares durante doce días orientando y haciendo un seguimiento en forma conjunta con el inspector departamental y con los inspectores de zona. Tomamos esta decisión porque nos parecía importante ver en el territorio no solo las situaciones problema -por ejemplo, un techo o la sanitaria de una escuela- sino que la persona que concursó para ese cargo esté a disposición.

De esta manera, la inspectora que tiene sede en Tacuarembó trabaja con Cerro Largo, Treinta y Tres, Durazno, Florida y Flores; la inspectora que tiene sede en Colonia trabaja también con los tres Canelones -Pando, centro oeste y costa-, con Maldonado y con Lavalleja, y la inspectora que tiene los tres Montevideo también trabaja con el departamento de Rocha. Esto tiene que ver con esa primera mirada del inspector departamental en apoyo en el territorio del inspector general porque creemos que es cierto que la formación docente está debilitada. También es verdad -lo escuchamos en el marco de una reunión del Codicén; lo dijeron compañeros de tránsito educativo- que algunos maestros decían que no sabían enseñar a leer ni a escribir, lo que prácticamente es como decir "Cerrá y vamos", porque lo que se pretende es que un docente sepa enseñar a leer, a escribir y a calcular.

El inspector general está en su territorio doce días y los restantes ocho días tiene trabajo en Montevideo con inauguraciones, etcétera.

Otro punto es el de la importancia de los centros educativos. En el año 2014 trabajamos para que los directores de las escuelas fueran integrantes de las Juntas de Calificación, que siempre estaban integradas por tres inspectores: uno conocía al maestro y dos eran compañeros que apoyaban lo que decía el inspector de zona. Pero el año pasado dijimos que si queremos que sea un líder pedagógico, tiene que estar involucrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en una palabra: tiene que visitar la clase.

El año pasado sacamos una circular estableciendo que el director asumía este rol e integraba la junta. Hoy podemos decir que integraron la junta en forma exitosa, que llevaron sus propios formularios -por ejemplo, de cómo el maestro equis enseña matemáticas- o que señalaron cuándo a un maestro había que ponerle -o no- mejor nota por determinada razón. Los directores siempre hacíamos un informe que se remitía principalmente a cómo colaboró el maestro, pero en lo técnico- docente sólo llevábamos el control de los de tiempo completo porque, a partir del año 1998, fueron los primeros con un registro de visitas. Esto significó que al director le desplazamos la función específica de preocuparse por el edificio o por el comedor para ocuparse en lo que estudió: la manera de enseñar. Esto fue requerido por los sindicatos y por las ATD.

En cuanto a cómo vemos el proceso de enseñanza en las aulas, además de la mirada del inspector -que tiene que orientar y supervisar- está la evaluación en línea. Un día una maestra de la escuela de Capurro me dijo que tenía veintiséis chiquilines de los cuales dieciocho se habían equivocado en la suma de fracciones. Evidentemente, pasaba algo porque dieciocho niños no pueden tener problemas y solo ocho ser iluminados. Entonces, concluyó: "Acá tengo que volver a enseñar". Esa es la función. Por eso la evaluación en línea es formativa y a nosotros nos sirve mucho

Es verdad lo que decía el señor presidente del Codicén en cuanto a que el año pasado establecimos que fuera obligatoria para los niños pero aún no lo es para el maestro. Hay algo que todavía tenemos que resolver porque todo maestro tiene que hacer la evaluación en línea; hoy la tiene que hacer todo niño y si el maestro en la clase se niega a hacerla, ponemos a otro maestro, al secretario o al propio director para que la haga. Es algo que vamos a tener que observar en el correr de este año.

En definitiva, respecto a este documento, pedimos un monitoreo a la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo del Codicén. Hablé con su directora, la maestra Almirón, y en el mes de setiembre se va a hacer un cuestionario a los maestros sobre cómo vieron el material, qué cosas le pondrían y qué le sacarían; todavía no está hecho, si no se los mostraba. Estamos pidiendo a las autoridades del Codicén una prueba muestral de tercero y otra de sexto para noviembre. ¿Qué queremos saber este año? Queremos saber si, haciendo esta convergencia, viendo este documento, podemos saber cuán lejos quedó un niño de tercero de lo que dice acá. Quizás nos sorprenda quedando por encima de lo que dice acá. Queremos saber cuánto sabe. Por eso ahora hablamos de una prueba en tercero y de otra en sexto sumativa; una prueba que nos diga exactamente dónde está parado ese alumno.

Con respecto a la discusión con los docentes, diré lo siguiente. El sindicato y la ATD intervinieron en la redacción de este documento, que sale con carácter provisorio porque la ATD no pudo terminar la recolección de los datos. En función de ello, el Consejo decidió sacarlo como propuesta. En el imaginario de este Consejo está que el documento esté terminado en diciembre y en las aulas en marzo para su aplicación. La prueba pasará de ser muestral a ser censal.

En educación todo lleva mucho tiempo. Los chicos que hicieron la prueba de inicial, hoy están en primer año; en 2016 estarán en segundo y en 2017 en tercero. Yo los quiero volver a ver en tercero para saber cómo les va en la prueba. En realidad, no voy a ver a estos mismos niños en 2018, 2019 y 2020. Alguien verá a estos niños de todo el departamento de Colonia en el ciclo total, y así sucesivamente.

De modo que los sindicatos y la ATD conocen este documento; lo trabajaron y salió como propuesta por lo que ya expliqué. La comisión central que dio lugar al armado de este documento continúa trabajando para entregarnos el documento final en diciembre. Si es necesario, trabajaremos en febrero, tal como hicimos este año. Es bueno que sepan

que esta comisión trabajó en diciembre y en enero -se tomó quince días libres en enero- y en febrero, durante dos días enteros -el 17 y el 18- todo el Consejo, inspección técnica, la comisión, formación en servicio, los formadores, evaluación en línea, estuvimos trabajando en el documento para poder darle cuerpo y entregarlo en la fecha que nos habíamos propuesto, que era el 20 de junio. El 18 de junio lo teníamos aprobado.

Lo que dijo el señor diputado Mario García me parece muy interesante. Los padres tienen que conocer este documento -está colgado en la *web*, pero no todo el mundo lo sabe-, así se termina eso de "No dice que se enseña ortografía, no dice esto, no dice lo otro". Tiene que haber un control social, no solo de los legisladores, sino de la comunidad toda. La comunidad debe estar informada de lo que tiene que saber un niño de tercero y de lo que tiene que saber un niño de sexto. Si quiere ir a más, tiene que haber un *link* que le permita entrar a todo el programa.

En este documento están los saberes y la construcción de ciudadanía. Ineed nos planteaba tres ejes, que es lo que se está trabajando ahora con Media. El primer eje son los saberes; el segundo eje está constituido por los aspectos socioemocionales que planteaba el señor presidente del Codicén -nosotros consideramos que tiene que ver con la contención y con la violencia, sobre lo que ustedes quieren saber-, y el tercer eje es la formación de ciudadanía. Eso ya lo teníamos en el programa. En lo que hace a las ciencias sociales, tenemos construcción de ciudadanía dividida en cuatro grandes temas: ambiente, género y derechos humanos, revolución y revoluciones y sociedad y sociedades. Allí están los contenidos.

SEÑORA MONTANER (Susana).- Les pido disculpas pero debo retirarme para atender otra Comisión.

SEÑOR NETTO (Wilson).- Me parece realmente importante, dado lo vasto y complejo del tema, la propuesta del señor diputado Mario García de ir abordando cada área y cada sector para no enredarnos en lo macro del sistema.

Me gustaría hacer algunas precisiones. La diferencia entre cómo se venía trabajando y cómo se está trabajando ahora es muy concreta. Hay que conocer cómo se venía trabajando para notar el grado de concreción que tiene esta forma de trabajo, coherente entre las distintas dimensiones de un sistema tan fragmentado como venía operado el sistema ANEP, no solamente a la interna de cada Consejo, en función de lo que presentaron los compañeros, sino también en función de los vínculos de las distintas partes del sistema. Es muy concreta la diferencia entre los alcances y las posibilidades que da una evaluación de orden muestral y los que da una de orden censal. También es muy concreta la diferencia entre instrumentos de orden universal, con un objeto de abordaje personalizado, e instrumentos de orden universal, con un abordaje estandarizado. Reitero que es muy concreta.

Hay algo muy relevante en este tema de la educación: comparto que es el momento de abandonar, no por la importancia que tiene sino por la extensión que ha tenido en el tiempo, la discusión de las políticas para poder explicitar los dispositivos que van a plasmar o materializar las políticas. Todos podemos coincidir con el diagnóstico y con la necesidad de los cambios. Tal vez no hemos tenido tiempo suficiente para analizar primero los dispositivos y después la viabilidad de los dispositivos que permiten los cambios. No enfocar la educación hacia un determinado dispositivo puede dar la sensación de que el sistema está paralizado o de que lo que se desarrolla es poco concreto.

Una política es la desconcentración con aspiración a la descentralización, elemento que ya discutimos en nuestro anterior encuentro pero, ¿qué dispositivos estamos

instalando en ese sentido? La directora general de Primaria dijo que los cargos de mayor relevancia, como los de inspectores generales, tendrían radicación en el interior del país por zonas, por regiones; doce días en determinadas regiones y luego ocho días de trabajo de coordinación. Ese es un dispositivo: poner a trabajar a un conjunto de mandos medios de jerarquía, con relación a una política que es la descentralización.

Lo mismo ha sucedido con los campos regionales de UTU, que han iniciado el proceso; luego, con los coordinadores regionales de Secundaria, y ahora con el trabajo que se está haciendo en formación docente en pos de la regionalización del sistema. Son dispositivos en función de una política. Claro, después hay expectativas de que esos dispositivos provoquen determinados cambios en los sistemas. Y ahí podemos ir bajando en los grados de concreción que se aspiran al establecer esos dispositivos. Ese es un tema importante para traer claridad a algunos aspectos que se han planteado en la conversación que hemos tenido en la mañana de hoy y que seguramente requieran de otros tiempos.

Esta debe ser la tercera vez que acerco a la Comisión de Educación y Cultura este documento. Estamos muy ansiosos por recibir visiones y enfoques. Este grupo de trabajo que generó el documento -que fue solicitado el 30 de julio de 2013, que se procesó y se trabajó en estos años, y que tiene devoluciones de todo el país- está constituido por representantes de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de educación técnica Profesional y de formación docente. Es un documento que aborda fundamentos y perfiles de la educación media básica, pero construido por todos los actores. Esa es una diferencia concreta de formas de trabajo.

Tendré que modificar el alcance de algunos términos, por ejemplo, del término "nunca". Uno a veces lo utiliza en función de la historia. La historia es muy importante. A veces uno hace referencia a la historia reciente. Alguien que de alguna manera está viviendo en estos años se refiere a las historias recientes que traen elementos que permitan esos cambios. Seguramente, en otras épocas de la sociedad se discutían y abordaban esto temas, y tiene que haber un profundo respeto por todas las personas, los profesionales y las instituciones -quiero que esto quede explícito- que han conformado los sistemas educativos a lo largo de la historia del país.

Esta es una construcción hecha por todos en 2013 y 2014, que puso por delante en avance en los perfiles. Luego se desataron estas situaciones que plantea la directora general que hacen que sea imperioso avanzar hacia especificaciones de logros también en Primaria. Ese grupo aún continúa trabajado -con algunas modificaciones por cambios de autoridades y de técnicos- en el abordaje y en la profundización de lo que aspiramos desde el punto de vista de los logros de aprendizaje en ese nivel educativo. Reitero: el documento está hecho por todo el sistema, por tanto, tiene presente lo que aspira Primaria.

Tal vez en estos últimos tiempos -ahora corrijo el término "nunca"- esa mirada de sistema, de que Primaria participa en la construcción de perfiles de Media, de que Media atiende y acompaña en la construcción de perfiles o de especificaciones de logros de Primaria, permite esta dinámica en la cual con distintas culturas y con distintas trayectorias los sistemas comiencen a verse como tales. Ese elemento es importante.

La manera en que se está trabajando es bien concreta y es una diferencia sustantiva si la comparamos con cómo se abordaban estos temas con anterioridad: cada uno construía por separado y luego había comisiones para articular eso que cada uno había construido. Ahora todos construyen algo juntos para un sector del sistema.

Para que no se genere ningún tipo de distorsión, quiero aclarar que cuando hablo de áreas, me refiero a grandes grupos. Sé que en el pasado esto se ha trabajado pero nos pareció muy sugestivo lo que sucedió en algunas de las áreas. Por ejemplo en Media, cuando a fines del año pasado congregamos a todos los referentes de ciencias, inspectores de Media, integrantes de Formación Docente, cometimos una omisión al no convocar a las personas que están formando a maestros de Primaria en ciencias, elemento que luego corregimos. De distintos programas como Prociencia, surgió una especie de resumen de lo que estaba haciendo Uruguay en ciencias a nivel de la educación formal. Surgió un documento de las áreas de la ciencia. Es decir que inspectores de distintas asignaturas generan un documento con objetivos transversales y expectativas de logro, independientemente de que cada uno lo desarrolle por su propia disciplina. Cuando hablamos de área, nos referimos a grupos, a áreas de conocimiento que hoy han dejado de trabajar y de mirarse en forma fragmentada para trabajar en forma coordinada y colaborativa.

Ese es otro cambio concreto del sistema. ¿Cómo se sintió? Se sintió en las pautas que dieron los inspectores de ciencias en las salas, en los liceos, en febrero y parte de marzo. Esta es una diferencia sustantiva respecto a las pautas de trabajo de los colectivos docentes, en función de esos trabajos coordinados y conjuntos del total de los inspectores por áreas, cuando cada uno claramente tiene la competencia de supervisar su disciplina específica.

Otro aspecto a tener en cuenta, entre tantos que nos preocupan -haciendo referencia al centro educativo que tanto preocupaba al diputado, al igual que a todos- es que el director del centro educativo tenga más disponibilidad horaria para atender dicha dirección. En realidad, se habla mucho del multiempleo del profesor, pero poco del multiempleo del director y el inspector, algo que también se da en nuestro país. Sin duda, desatender esa función tan específica también distorsiona la capacidad de construcción en cada uno de esos espacios como, por ejemplo, la metodología en base a proyectos o la extensión de tiempo pedagógico, que son distintos dispositivos que permiten solucionar problemas que dependen del trabajo fragmentado de las distintas áreas. Por lo tanto, es importante el sentido que ellas pueden dar del conocimiento en función del desarrollo de habilidades o de las que podríamos denominar competencias, en un sentido constructivista.

En definitiva, creo que debemos tener más tiempo para la discusión, el análisis y el intercambio. En realidad, me gusta que se hable de la educación por área y no en su conjunto; entiendo que hacerlo por nivel, por sector o por política y sus dispositivos, es otra manera de encarar el tema. Pienso que de esta forma podemos tener un intercambio más fructífero y obtener una información más cabal, a fin de abrir opiniones, ya sea a favor o en contra de los elementos que se plantean para adelante en este período.

SEÑORA PRESIDENTA.- En función de la hora y del respeto por el tiempo de todos, no quiero extender más el tratamiento de este tema, considerando que todavía debemos abocarnos al tratamiento de otra temática. De todos modos, debo tener honestidad intelectual y decir a la directora general que considero que la pregunta que realicé no fue contestada. Concretamente, yo pregunté qué se está haciendo para que los chicos aprendan, ya que el sistema educativo existe para eso. Por supuesto, no pretendo que se conteste la pregunta en este momento, ya que, como dije, debemos tratar otro tema y tenemos poco tiempo.

Sin duda, seguimos con el diagnóstico, las formas de diagnóstico y la evaluación, lo que en otras épocas se llamaba superestructura y que ahora está fuera de moda. Lo bueno es que quien mencionó a Enriqueta Compte y Riqué fue la directora general.

Por supuesto, como el conocimiento es acumulativo, obviamente, la educación también lo es, y Uruguay tiene mucho para aprender. En ese sentido, quiero decir -yo no soy profesora de física, sino de historia- que la historia es una ciencia que tiene leyes generales. Además, hace unos días dije en la comisión que siempre debemos tener en cuenta lo que hicimos para saber si lo hicimos bien o mal, y transformarlo. Por lo tanto, no solo vale la historia reciente, porque si los franceses renegaran de Montesquieu se nos caería la separación de poderes.

En realidad, lo que quiero es que la directora general y los consejeros sepan que yo considero que la pregunta que realicé no fue contestada, y que para mí era de fondo. Lo que pretendía era que se saliera de los diagnósticos -porque ya los tenemos- y de la evaluación, por supuesto, no porque no la considere importante, sino porque se nos están cayendo las generaciones. En realidad, los que podemos pagar educación privada -que tampoco tiene un muy buen resultado-, los que podemos recurrir a colegios financiados por gobiernos extranjeros tenemos la posibilidad de resolver un poco la situación, pero el problema lo tienen los pobres; ahí sí se nos terminó de desestructurar todo. Esto lo he dicho varias veces y con la total lealtad expreso que podemos mantener otra instancia de diálogo si la delegación presente va a trabajar en ese sentido.

Reitero que considero que la pregunta que realicé no fue contestada y que refería a qué estrategias concretas se están utilizando para que los chiquilines aprendan.

SEÑOR MALÁN CASTRO (Enzo).- En primer lugar, quiero decir que comparto lo relativo a la evaluación. Me parece interesante ya que, últimamente, en Educación Primaria -al menos así lo percibía- la evaluación era un mero requisito; como se debía hacer, se hacía, pero luego no había continuidad, y ante un déficit en determinado punto no se pensaba en qué hacer para solucionar la situación. Lo que se hacía anteriormente, en realidad, era llenar fichas, por lo que todo esto me parece muy interesante.

Por otro lado, quisiera hacer una pregunta. Todos sabemos que la educación tiene que ver con los aprendizajes y con los contextos de pobreza, no solo económica sino también cultural. En realidad, hay alumnos que podríamos decir que aprenden solos, pero hay otros que no. Entonces, cuando se hablaba de evaluación sumativa, se debe tener en cuenta que muchos de los niños y niñas que llegan a tercero y sexto año pueden tener este tipo de déficit culturales, pero también atencionales o de valores. Hace unos días leí un informe que decía que los padres de los niños de hoy son los que se formaron en la década del ochenta, que fue una época en la que se presentaron los mayores índices de pobreza. Entonces, como los niños de aquella época -que son los que vivieron con esos índices de pobreza cultural-, son los padres de los alumnos de hoy, podemos decir que la situación se va reproduciendo.

Por lo tanto, quisiera saber cómo desde Educación Primaria se puede atender a estos alumnos y alumnas con este tipo de déficit cultural, teniendo en cuenta que, además, pueden tener dificultades de aprendizaje o atencionales; me refiero, en definitiva, a los niños que tienen problemas de disciplina en la clase o tienen problemas psicológicos.

Sin duda, podemos decir que hay equipos multidisciplinarios para abordar este tipo de situaciones, pero la mayoría se encuentran en la capital de los departamentos, o son uno o dos, lo que no alcanzan para atender a todos los niños, y en ocasiones la maestra o el maestro pueden ver situaciones que lo sobrepasen. Por supuesto, no estoy hablando de lo pedagógico o de enseñar a leer, escribir y calcular, sino de lo que sucede en la sociedad, que cada vez es más compleja. Por lo tanto, es probable que los docentes no tengan en la institución escolar los instrumentos necesarios para responder a la problemática que viven algunos de los niños de hoy, ya que como dije, muchos, pueden

transitar primaria y secundaria sin necesidad de contar con un apoyo o contención, ya sea porque lo tienen en su familia o por su propia naturaleza.

En realidad, hice esta consulta porque creo que los docentes, muchas veces, ven que la realidad los sobrepasa y no tienen los instrumentos para acompañar a esos niños. Me refiero, por ejemplo, a un psicólogo o a un equipo multidisciplinario que acompañe al niño. Entonces, cuando se habla de evaluación sumativa, creo que algunos van a quedar afuera. Por lo tanto, sería bueno saber lo que puede hacer el sistema para ayudarlos a completar toda la etapa.

SEÑOR GARCÍA (Mario).- Seguramente, el sistema de evaluación a que se está haciendo referencia no debe ser originario de nuestro país, sino que también se debe aplicar en algún otro del mundo, cosa que nos gustaría saber. En realidad, hago la consulta con respecto a la repetición -por sí o por no- porque no es algo que esté instalado en el imaginario colectivo uruguayo, sino porque fue discutido en todas partes.

Por otro lado, tengo en mis manos algunos recortes de prensa que dicen que Primaria iba a probar en 2013 un sistema con pasaje de grado cada dos años, y me gustaría saber si eso se llevó a cabo o si solo se trató de una de las miles versiones de prensa que se publicaron con respecto a la educación.

Finalmente, quiero decir que estoy totalmente de acuerdo con el presidente del Codicén en cuanto a que primero hay que saber lo que se pretende, luego hay que saber cómo obtener las herramientas para lograr eso que se pretende, y después -que es a lo que nos abocaremos en los próximos meses- hay que saber cómo se financiarán dichas herramientas. En realidad, creo que es una alegría coincidir plenamente en ese concepto.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- Creo que no fui clara.

Lo que nosotros queremos hacer no es un diagnóstico, sino una intervención. Por lo tanto, cuando realizamos la evaluación de los niños de educación inicial, la hacemos para contar con información que nos permita, en el mes de marzo, implementar mecanismos para solucionar la problemática de los niños que comienzan primer año con una alerta en avances cognitivos o en psicomotricidad. ¿Cuáles son los insumos? Algunos ya los tenemos, como el maestro comunitario, si se trata de un problema social; el maestro integrador, que está haciendo quiebres de grupos; el maestro más maestro, o el maestro de apoyo de educación especial, ya que tratamos de proteger la trayectoria de cada niño. Lo que sucede es que muchas veces no llegamos a tiempo. Por ejemplo, cuando vamos a la reunión de políticas sociales, ASSE o la mutualista nos da hora para julio o agosto para atender a un niño con problemas fonoaudiológicos, motrices o conductuales. Entonces, se pierde un tiempo importante, porque en ese lapso el niño está perdido, y con razón.

En realidad, hice referencia a Enriqueta Compte y Riqué porque tenemos en cuenta el desarrollo cognitivo de los niños. Además, pensamos en los ciclos hasta tercer y sexto año para que los niños tengan tiempo de aprender a leer, escribir y calcular, para que no pase lo que ocurre ahora, ya que algunos maestros dicen que les mandan niños que no saben leer ni escribir. En este sentido, podría contar el caso de cuatro alumnos de sexto año de una escuela de Colón que, cruzando el corredor Garzón, tienen la comisaría y la escuela especial. En realidad, la directora de esos niños, en un acto de buena fe y compromiso, habló con la directora de la escuela especial y con la directora nacional de educación especial para que esos alumnos pudieran concurrir a dicho centro docente para aprender a leer y escribir, ya que la maestra notó que habían podido concretar ese aprendizaje correctamente. Por supuesto, esto se hizo con mucha alegría, porque esos niños culminaron el mes de diciembre sabiendo leer y escribir. Es claro que cuando nos

enteramos de esa situación, en primer lugar, felicitamos a los docentes que tuvieron tan buena intención, pero luego nos preguntamos cómo pudo ser que se enviara a esos alumnos a la escuela especial recién en el mes de julio; sin duda, eso debió haber ocurrido antes. Por supuesto, la intención fue buena, pero los tiempos no fueron los adecuados.

Por lo tanto, lo que nosotros queremos no es diagnosticar, sino intervenir tempranamente, y para ello se va a hacer el seguimiento de cada niño, desde educación inicial a primero de escuela, de primero a segundo, y así sucesivamente, ya que los niños pueden continuar presentando problemas.

Lo que no voy a aceptar es que me sigan diciendo que los niños llegan a determinado grado sin saber leer y escribir. Por tal razón, cuando un niño, cualquiera sea la razón, solo decodifique y no pueda ir más allá de lo que lee, se debe aclarar que ese alumno tiene dificultades y que se trata de un caso de inclusión. Sin duda, creo que existe la fuerte intención de intervenir.

Con respecto a la consulta realizada por el señor diputado García, debo decir que nuevo en la educación no hay nada. Como ya dije, nombré a Enriqueta Compte y Riqué pero podría haber nombrado a cualquier otra persona, porque no hay nada nuevo

Por otra parte, en el mundo sí se está discutiendo el tema relativo a la repetición y, en ese sentido, el Consejo envió a un grupo de consejeros -que estuvo integrado por nuestra compañera consejera y el consejero Florit- a Londres, París, Madrid y Barcelona para que visitaran escuelas y vieran cómo se estaban resolviendo estas situaciones. Asimismo, otro grupo con representantes de las ATD visitó Vancouver -Canadá-, Colombia, La Habana y Estados Unidos. Esa es una discusión que hay que dar, pero ni a mí ni al Consejo nos interesa tanto darla; nos interesa más ver qué aprenden.

SEÑOR FLORIT (Héctor).- Quiero hacer una precisión porque tal vez terminamos confundiendo las evaluaciones de sistema con las evaluaciones para el maestro. La evaluación del sistema nos permite una visión global. Serce es un operativo latinoamericano realizado por la Unesco que incluye a 18 países y se aplicó en 2006. Terce es el tercer estudio, también de Unesco, que se aplicó en 2013. Lo que se percibe es que Uruguay sigue integrando el grupo de los primeros tres o cuatro países con mejores resultados, pero no avanza con respecto a sí mismo. Junto a esas dos referencias latinoamericanas hay operativos nacionales que evalúan. Por ejemplo, se realizaron en 2006, 2009, 2012 y 2015, y luego pasamos a períodos de cuatro años, 2009 y 2013. En el año 2013 coinciden el operativo nacional con el operativo latinoamericano y los resultados son relativamente comparables: un porcentaje del orden del 30%, 40% o 50%, dependiendo de las asignaturas, de resultados no suficientes, y en eso mantenemos una performance estancada. Ese promedio se integra por un grupo de alumnos de instituciones públicas y privadas con muy buenos resultados y otro con pobres resultados. Entonces, todo lo que venimos explicando y aplicando -creo que la directora general lo señalaba- es cómo intervenimos fundamentalmente en este grupo de niños que tiene los mismos derechos que cualquiera de la clase media a obtener los mismos resultados, y tienen la última oportunidad de integrarse válidamente a la sociedad. Tenemos una batería de intervenciones que atienden a este grupo en la aspiración universal de obtener resultados, pero en una estrategia diferencial para hacer posible ese acompañamiento. Diría que el más obvio es el de los grupos reducidos, que tienen menos de veinticuatro alumnos, maestro más maestro, trayectorias protegidas a partir de individualizar cada niño con dificultad, los maestros de apoyo, la intervención temprana, la escolarización temprana, el maestro integrador, las escuelas de tiempo completo. Creo que hay que pensar que no se trata de una falla de la didáctica en general

sino de cómo la didáctica del siglo XXI afronta capitales culturales muy bajos y procesos de exclusión social que después en el promedio establecen resultados estancados. Quiero insistir -recibimos un informe muy reciente- en que el resultado en las instituciones privadas es exactamente igual e inclusive en algunos casos peor que en las públicas, si se controlan por contexto.

SEÑORA PRESIDENTA.- Tengo claro que la didáctica tiene que adaptarse a los tiempos, pero me sigue preocupando la inequidad en el ingreso, en el egreso y en la calidad de educación que se recibe.

El otro día manejé una cifra oficial -creo que de 2009- que muestra que el umbral en lectura en los barrios pobres -así se expresa en el documento, no es que a mí me guste esa expresión, aunque creo que hay que dejarse de eufemismos como la vulnerabilidad, etcétera y, por otra parte, muchas veces no se trata de pobreza económica sino de pobreza y marginalidad cultural- es del 62,7% contra el 7,7% en los barrios ricos. Por otra parte, tengo claro que la educación privada no es una solución; al revés, es el fracaso de la democracia republicana. No tengo nada en contra de la educación privada, pero lo único que asegura el ejercicio real del principio de igualdad de posibilidades, que no es lo mismo que igualitarismo -pienso que ahí está el error de las últimas administraciones; se confunde igualdad con igualitarismo- es, justamente, dar a todos las mismas herramientas. Cuando hago referencia a determinados colegios privados -que también tienen climas institucionales y dificultades terribles- que tienen buenos resultados, desgraciadamente me refiero a muy poquitos, sobran los dedos de una mano, y es porque están controlados internacionalmente. A veces los gobiernos que los financian no mandan más plata y hasta hace poco hubo problemas con el Liceo Francés. Hay una cosa que me importa que quede clara frente a las autoridades de Primaria. Si la educación pública no es competitiva en calidad, la privada cae mucho más fácil, porque es en gran parte un negocio. Entendí que es por intervención, pero tal vez estamos deteniéndonos demasiado en los procesos de evaluación. Lo que sí pregunté y sí me respondió la directora es que se va a seguir con los programas focalizados.

Lo último que voy a decir, porque digo lo que pienso, es que a veces se nos va un poco la mano en la protección, en los sicólogos, cuando en realidad la inclusión va por otro lado. Es verdad que el Uruguay en la educación pública resolvió el problema de la integración, pero lo resolvimos con gente que venía de contextos recontracríticos de Europa, analfabetos en idioma extranjero.

(Interrupción del consejero Héctor Florit)

——Antes no había marginalidad cultural; la marginalidad cultural no estaba referida a la situación económica, estaba el valor de la educación. Tenemos que volver a firmar el contrato con la sociedad. Además, se necesitaban muchísimo menos los años de escolarización para poder ingresar al mercado de trabajo. Uno tenía una excelentísima primaria, como la que hice en la década del sesenta en la Escuela Nº 52 de Sayago, y tenía mejor nivel que los miles de títulos de bachiller que firmé hasta el 2013 en el Liceo Bauzá; se me tendrían que haber caído las manos más de una vez. A eso apunto cuando pregunto si realmente se están cuidando los niveles de calidad en la didáctica, que obviamente se tiene que adaptar a los tiempos. Como la directora general muy bien decía, y me alegro, en educación ya está todo inventado.

SEÑOR PAZ (Darby).- También es verdad que Primaria ha invertido muchísimo -si no me equivoco desde 2008- en la formación en servicio a los docentes, apuntando fundamentalmente a la mejora de eso que llamamos en genérico calidad educativa pero que tiene que ver con cómo enseñar mejor, cómo potenciar lo pedagógico y lo didáctico,

realizando permanentemente cursos en todo el país a cientos de maestros en todas las áreas.

SEÑOR NETTO (Wilson).- No voy a iniciar ahora un debate pero quiero dejar algo presente para futuras discusiones. No tendría sentido la inversión que el mundo hace en investigación de la educación si decimos que todo está inventado. Creo que hay algunos conceptos que claramente hay que actualizar a lo largo de la historia y llevar a su momento, pero estaríamos descalificando el carácter científico de la educación y todas las dimensiones que la rodean si en un ámbito de la jerarquía que tiene esta Comisión de Educación y Cultura aseveramos sin ningún tipo de cuestionamiento que en términos de educación está todo inventado. Estaríamos tirando el esfuerzo enorme que está haciendo el mundo en distintos ámbitos para encontrar y desafiarse no solamente desde el punto de vista de las neurociencias sino de la pedagogía y su vínculo con la disponibilidad tecnológica. Estamos todos atentos a las construcciones que se hacen en el mundo para generar mayores espacios y coincidimos en que es fantástico que lo hagamos.

Como decían el consejero Florit y la presidenta de la comisión, no podemos resignarnos a que situaciones de marginalidad cultural sean determinantes para la generación de aprendizaje. Tenemos que asumir desafíos de todo tipo y estaremos también, más allá del acumulado en la humanidad respecto a esto, abiertos a las nuevas construcciones que genere el hombre para ponerlas al servicio de esto en lo que sí creo estamos todos de acuerdo: no continuar con visiones que hay que considerar para el diagnóstico sociológico pero no determinista. Acá todos podemos aprender y, desde el punto de vista de la educación, debemos tener la capacidad de desafiarnos encontrando las herramientas adecuadas para que esto ocurra.

SEÑORA PRESIDENTA.- Prometo que si vuelve a intervenir el presidente del Codicén no voy a contestar más, porque esta es una larga discusión que iniciamos en el Liceo Bauzá cuando estábamos en las ATD y el profesor Netto atacaba todas estas innovaciones porque esa era la posición del sindicato. Quiero que esto quede sentado en la versión taquigráfica.

Yo me referí con todo respeto a lo que dijo la directora de Primaria. Siempre le tuve un altísimo respeto a Primaria porque el nivel de perfeccionamiento docente realmente fue muy superior al de los otros subsistemas, aunque hoy en día la cosa esté complicada. Dijimos en consonancia con la directora general que las cosas fundamentales están inventadas. Ahora, si quieren que les dé un contenido ideológico, les doy. A mí me importan las experiencias que vienen del exterior dependiendo de dónde vengan y qué intereses defiendan. Voy a decir una cosa que también tiene que manejarse como una variable de ajuste en la educación. El Uruguay es en América Latina el país que no tiene relación directamente proporcional entre los años de escolarización y la remuneración; es una línea horizontal. Estos datos son de un estudio de la Unesco, ya lo cité cuando ustedes estuvieron y lamento tener que repetirlo, pero Claudio Sapelli es un economista especializado en la educación. Esas señales también hay que darlas. En esa ocasión puse como ejemplo, y lo vuelvo a poner, que un peón de la construcción gana tres veces más que un maestro. ¿Está mal? Está perfecto que un peón de la construcción gane tres veces más que un maestro. Ahora, díganme ustedes, ¿quiénes se van a dedicar a las tareas docentes con la dedicación, el multiempleo y todo lo demás, si cuando llegan a fin de mes recogen $ 16.000? No es que solo con los salarios se vaya a resolver el problema. Cuando pregunté a Claudio Sapelli en la conferencia que me tocó comentar en la Academia Nacional de Economía -por suerte algo de calificación tengo, porque si la Academia Nacional de Economía me permitió ocupar ese lugar por algo debe ser; si vamos a perfeccionamientos posgrado podemos hablar largamente y no nos interesa-, me dijo que era por el poder de algunos sindicatos. Y yo dije claramente que los

sindicatos de la educación, por más que ahora estén en el Estado -cosa con la que personalmente nunca estuve de acuerdo-, no tienen el poder que tienen el de la construcción, de los metalúrgicos o de la bebida, que además se manejan en consonancia con empresas monopólicas. Entonces, quiero que quede claro a qué me refería, porque algunas cosas vienen de países donde se administra a la gente que queda excluida del sistema y se ve de qué manera entretenerla para que siga excluida y viva de las políticas sociales, con las que estoy de acuerdo aunque considero que tendrían que estar direccionadas de otra manera. Esta es una simplificación muy grande que personalmente no voy a permitir que se me impute.

SEÑORA PÉREZ (Paula).- Quería decir que no vengo del palo de la educación ni estoy cerca. Soy diseñadora industrial, pero entiendo que en todo esto lo más importante es la inclusión de los estudiantes al sistema educativo. Hoy se cubre a una población que en otro momento se la excluía del sistema educativo, que era expulsada. Como tenían mala conducta, se les decía: "no servís, andá fuera del aula". La apuesta son todos estos programas que sirven para incluir a todos los gurises dentro del sistema educativo; se debe ir por ahí.

Me parece positiva la evaluación en línea ya que evalúa al alumno y, si se encuentran fallas, muestra que hay una desconexión con el docente. Esto corre los roles de los lugares habituales, en donde el docente era el sabelotodo y el alumno, de alguna manera, el interpelado. Ese es un aporte más a esta situación en la que se está frente a un nuevo sujeto de la educación. No se ha encontrado la mejor forma de educar porque no se sabe quién es ese nuevo alumno.

SEÑORA PRESIDENTA.- Ahora vamos a considerar la violencia en los centros educativos, tema que fuera planteado por el señor diputado García.

SEÑOR GARCÍA (Mario).- Antes de ingresar al tema, quiero decir que hemos hablado de la mitad de la evaluación, y nos queda la otra mitad, la de los docentes. Seguramente, podremos analizarlo en otro momento.

Lamentablemente, la violencia en los centros educativos es un tema que hoy está sobre la mesa. En realidad, la violencia está dirigida hacia los educadores y las personas que trabajan en el sistema educativo.

Nuestra inquietud surge a partir de episodios que se vienen repitiendo que quizás antes no sucedían o no tenían la difusión que tienen hoy. Tenemos aquí una circular, que gentilmente nos han hecho llegar las autoridades, en las que se establecen determinados mecanismos. Si bien no se trata de mecanismos que vayan a impedir que sucedan ese tipo de episodios, pueden ayudar a que se genere conciencia y marcar un camino. Hay un sistema penal que castiga los comportamientos tipificados en el Código. Mientras estábamos con el diputado Malán en la Comisión de Educación, Cultura, Tecnología y Comunicación del Parlatino, aquí se procesó con prisión a una madre por agredir a un docente. No estoy diciendo que se debe modificar el Código Penal con respecto a las penas a las personas que agreden a los docentes.

Queremos saber si se ha puesto en práctica el mecanismo que fue instrumentado el año pasado. ¿Se ha hecho alguna evaluación? ¿Ha habido reconocimiento por parte de los padres -actores en estos tristes episodios- con respecto a que la situación tiene que cambiar? Me consta que se han hecho esfuerzos por parte de la comunidad educativa, pero también los deben realizar los padres y las personas vinculadas a los distintos centros. Estos hechos nos definen como sociedad, que nos marcan que estamos mal y debemos seguir haciendo esfuerzos y cambiar. Debemos evaluar si tenemos los instrumentos adecuados para realizar los cambios o si también debemos modificarlos.

SEÑORA PRESIDENTA.- Pido disculpas: estoy comiendo un caramelo porque desde ayer estoy atacada de la garganta. Me gusta aclararlo porque soy muy cuidadosa de las formas.

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- En el año 2014 nos sorprendió la frecuencia inusual de estos episodios. Quienes estamos acá y tenemos una trayectoria de 30 o 35 años en la educación hemos conocido episodios de esta índole, pero en algún barrio puntual. Si bien se daban algunas situaciones, no eran tantas; el año pasado se produjeron seis, y tres en lo que va de este. Frente a esta situación, el Consejo decidió hacer esta circular amparados en la Constitución y en la Ley Nº 18.437. Luego hicimos un protocolo de intervención. La primera intervención que tenemos tiene que ver con los equipos de escuelas disfrutables. Nosotros tenemos una coordinación integrada por psicólogos y asistentes sociales que son los primeros que concurren y asisten a la escuela, además de inspectores departamentales, autoridades, etcétera.

El segundo punto tiene que ver con lo que hace ese maestro. En algunos caso, el padre que agrede, sale de la escuela y denuncia al maestro. Entonces, hay una denuncia cruzada entre el maestro y el padre o madre. El último hecho de violencia se produjo en una escuela de puertas abiertas en momentos en que una maestra que junto a otra maestra comunitaria estaban entregando los alumnos. En ese momento viene un padre y le dice que quiere entrar. Ellas le dicen que espere un momentito hasta que terminen de entregar a los alumnos e inmediatamente pasa a la Dirección. Cuando la maestra -ni siquiera era la del niño- se dirige a hablar con la directora, la mamá irrumpe en la Dirección y le pega a la maestra. En este caso puntual la denuncia fue realizada por la maestra, porque había testigos que la respaldaban. A nosotros nos preocupan estos hechos, en parte por lo que decía la señora Presidenta. Los maestros vamos perdiendo el rol que teníamos en la sociedad.

En marzo, el Consejo decidió hacer una carta pública que se envió a los diarios y también se le entrego a cada uno de los niños. A través de ella, pretendíamos explicarle a los papás que la única forma de vincularse con los docentes es a través de la palabra, ya sea entre docentes y alumnos, entre los alumnos y en la comunidad.

En este momento, estamos trabajando con escuelas disfrutables. En noviembre del año pasado solicitamos que la doctora Cristina Ciganda, de jurídica, pasara a fortalecer el equipo de escuelas disfrutables. En la actualidad la doctora está haciendo un curso en la Facultad de Derecho cuyo costo es de $ 4.500, que paga el Consejo, sobre hechos de violencia y maltrato social. Por otro lado, tenemos una maestra abogada que pidió un año sabático y está trabajando en el tema de mediación jurídica y educativa. Está llevando a cabo su trabajo en forma coordinada con la Universidad de Santa María de Brasil. O sea que al finalizar el año tendremos algunos resultados.

El año pasado trabajamos con un grupo de mediación educativa que nos había proporcionado el MEC, integrado por una escribana y una maestra. Este año cambiaron las autoridades y la Dirección de educación todavía no hizo ese contrato y no contamos con ellas. Eso era algo interesante porque se brindaba una mirada más objetiva de la situación de la escuela. Nosotros continuamos trabajando en el tema. Estamos a las órdenes para contestarles las preguntas que deseen.

SEÑOR GARCÍA (Mario).- ¿En qué zonas se encuentran las escuelas que han sufrido estos episodios?

SEÑORA BUZZETTI (Irupé).- No hay una zona determinada.

Voy a contar un caso. Luego de un acto patriótico, una maestra estaba subiendo unos parlantes y un alumno la ayudaba. En ese momento, la madre del alumno, que

estaba alcoholizada, vino y le pegó a la maestra. Esto sucedió en una preciosa escuela que está ubicada en el Chuy.

Nos ha pasado de todo. Por ejemplo, también nos sucedió un caso en la vieja escuela Chile, de tiempo completo. En esa oportunidad, a un padre le pareció que a su hijo no le gustaba la comida, entonces, encerró a la directora y a la inspectora, y le pegó a la directora. Realmente, se cruzaron los límites. La escuela era el mojón primero del Estado, de la sociedad, y se respetaba.

Tenemos 2160 escuelas entre la zona rural y urbana; el año pasado se produjeron seis episodios y este tres. Esto nos preocupa por los compañeros y también por los padres. Yo fui al Dorado, en Canelones, y los padres manifestaban que en esa escuela nunca había pasado nada, pero ahora todo el mundo los había visto por televisión. Los padres sienten que el barrio se estigmatiza por una señora. Por supuesto, si miramos la decisión del Juez, solo estamos viendo la punta del *iceberg,* porque cuando el papá estaba frente a la directora dijo: "déjela que yo la arreglo". Esto es muchísimo más grave.

SEÑORA PRESIDENTA.- Creo que esto también es consecuencia de la flexibilización.

No quiero utilizar los términos nunca ni siempre. Para los que somos docentes preparados y titulados -por suerte, Primaria los tiene todos- el alumno ha sido el centro de la cuestión. El tema es el paradigma que entendemos por inclusión. Quería dejar esto claro. Los que tenemos el paradigma diferente nunca excluimos a los alumnos del sistema educativo.

En el año 2011 yo también me ligué un *piñazo* en el brazo. Eso sucedió en un bachillerato, de un barrio que no es carenciado. Pero tengo que decir con profundo dolor que solo el 1% de los chicos que van al Bauzá pertenecen a la zona residencial del Prado; allí concurren alumnos de la zona oeste.

No se trata solamente de los golpes, señor diputado García, sino del tipo de trato permanente y sistemático que tienen, sobre todo, con los docentes. El golpe es la última ratio. Muchas veces se sacaba a los padres de la institución para poder trabajar con los chicos. Se les prohibía la entrada por un tiempo por razones de legítima defensa. Sabemos que hay directores que no hacen la denuncia policial porque buscamos una respuesta pedagógica, no penal. Obviamente, el juez penal -además, con siete meses de huelga y demás- va a cortar grueso. Este es un problema criminológico y pedagógico. Además, después hay que ver cómo hacemos para que el alumno se reintegra a la comunidad -si es que lo hace-, qué pasa con los padres, etcétera.

Esto es algo muy serio. Simplemente, quiero dejar constancia de que fue pasando progresivamente. Trabajé cuarenta y dos años, cuatro meses y veintitrés días en la ANEP, siempre en función docente, excepto tres años que compartí con el Consejero Florit en cargos de confianza; lo vi en forma directa y puedo decir que fue algo progresivo.

En mi modesta opinión, además de la psicología, de la mediación y de las cartas, en algún momento hay que decir: "Hasta acá llegamos". Esto no significa excluir al alumno del sistema educativo; significa fijar los límites de otra manera.

SEÑOR PAZ (Darby).- Entre las políticas que el Consejo lleva adelante, existe una concreta para este tema, que es focalizada. A pesar de todas las dificultades, consideramos que sigue siendo una herramienta valiosa: los equipos de escuelas disfrutables. Se trata de un programa integrado por psicólogos y asistentes sociales que trabajan en dupla en aquellas escuelas que por razones específicas de violencia, de problemas de conducta o de agresividad requieren un tratamiento. Esos profesionales

realizan un trabajo específico con las comunidades, los docentes, los auxiliares de la escuela y los alumnos, como forma de integrarlos. Es un trabajo arduo, difícil pero muy valioso, que emplea la palabra como herramienta, tal como decía la directora general.

Sin explayarme acerca de los objetivos de las escuelas disfrutables, señalo que han sido conducidas de una manera muy prolija y con un real valor, por lo menos, para mitigar en parte esta problemática.

SEÑORA PRESIDENTA.- Vuelvo a remarcar que ha sido un gusto recibirlos. Damos mucho valor a este tipo de sesiones, que son las que nos gustan porque todos aprendemos y podemos intercambiar opiniones. Las sesiones que sirven son aquellas en las que se puede intercambiar opiniones con gente que sabe mucho. Además, los conocemos y sabemos que ustedes trabajan con todo el corazón. Muchas gracias. Con seguridad, nos veremos próximamente, porque cuando analicemos el Presupuesto vamos a tener que preguntarles cuánta plata necesitan.

No habiendo más asuntos, se levanta la reunión.

≠